

ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้กับ
ประสบการณ์อ่านปฏิสัมพันธ์



นาย นรพล อิ่มบริบูรณ์

สถาบันวิทยบริการ

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรอักษรศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาวิชาภาษาศาสตร์ ภาควิชาภาษาศาสตร์

คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2546

ISBN 974-17-4786-1

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE ABILITY AND THE VERBAL
INTERACTIVE EXPERIENCE OF EDUCABLE MENTALLY RETARDED
CHILDREN**



Mr. Norapon Imboriboon

**สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย**
A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Arts in Linguistics

Department of Linguistics

Faculty of Arts

Chulalongkorn University

Academic Year 2003

ISBN 974-17-4786-1

หัวข้อวิทยานิพนธ์ ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อน
ระดับเรียนรู้ได้กับประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์
โดย นาย นรพล อิ่มบริบูรณ์
สาขาวิชา ภาษาศาสตร์
อาจารย์ที่ปรึกษา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุดาพร ลักษณ์ยานาวิน

คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโทมหาบัณฑิต

.....คณบดีคณะอักษรศาสตร์
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ม.ร.ว. กัลยา ดิงศภัทย์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ม.ร.ว. กัลยา ดิงศภัทย์)

.....อาจารย์ที่ปรึกษา
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุดาพร ลักษณ์ยานาวิน)

.....กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิโรจน์ อรุณมานะกุล)

.....กรรมการ
(อาจารย์ สุจิตรา ศรีสุโร)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

นรพล อิ่มบริบูรณ์ : ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้
ได้กับประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ (THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE ABILITY
AND THE VERBAL INTERACTIVE EXPERIENCE OF EDUCABLE MENTALLY RETARDED
CHILDREN) อ.ที่ปรึกษา: ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุดาพร ลักษณ์นิวิน, 135 หน้า.
ISBN : 974-17-4786-1.

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ ในประเด็นต่อไปนี้ 1) ความสามารถในการใช้ภาษา 2) ประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ในเชิงคุณภาพและปริมาณ และ 3) ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษากับประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ กลุ่มประชากรที่ทำการศึกษานี้เป็นเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ที่กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนราชานุกุลจำนวน 19 คน ที่มีระดับชวชนปัญญาอยู่ระหว่าง 50-75 และมีอายุจริงระหว่าง 11-13 ปี ซึ่งจะต้องไม่มีภาวะความบกพร่องซับซ้อนในด้านการได้ยิน การมองเห็น และความผิดปกติของสภาพทางอารมณ์

จากการศึกษาความสามารถในการใช้ภาษา ด้วยแบบทดสอบการฟังและเข้าใจภาษาไทยของเด็กก่อนวัยเรียน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการใช้ภาษาที่ระดับคะแนนสูงสุด 83 คะแนน และต่ำสุด 49 คะแนน จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ผู้วิจัยได้ใช้ผลคะแนนดังกล่าวมาจำแนกกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มสูง (High Group) 3 คน และกลุ่มต่ำ (Low Group) 3 คน

จากการเจงนั้บประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ พบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มมีการใช้วจนปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในครอบครัวในปริมาณที่มากกว่าการใช้วจนปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในโรงเรียนอย่างชัดเจนในทุกวกรณั้ แต่เด็กที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำ มีการใช้วจนปฏิสัมพันธ์ในปริมาณที่มากกว่า ซึ่งลักษณะดังกล่าวไม่ได้หมายความว่าเด็กจะสื่อสารไม่ได้ แต่เด็กได้รับการกระตุ้นในลักษณะเร้าปฏิสัมพันธ์ทางภาษาค่อนข้างน้อย ในส่วนของการจำแนกประเภทของวจนปฏิสัมพันธ์เป็นประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ พบว่า มีการใช้วจนปฏิสัมพันธ์ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ ดังนี้ คือ การแสดงความรู้สึก (Expressive) มีปริมาณสูงที่สุด รองลงมาเป็นการชี้แนะ (Directive) การถาม (Question) การจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ตามลำดับ ส่วนวจนปฏิสัมพันธ์ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ ได้แก่ การบอกความ (Assertive)

จากการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์กับความสามารถในการใช้ภาษา พบว่า มีความสัมพันธ์ในเชิงบวกกล่าวคือ เมื่อเด็กที่มีความสามารถทางภาษาสูงจะมีประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ในปริมาณสูงด้วย ในทางกลับกันเด็กที่มีความสามารถทางภาษาต่ำจะมีประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ในปริมาณน้อย จากผลการศึกษาดังกล่าวทำให้ทราบว่า ประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ มีบทบาทสำคัญต่อความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน

ภาควิชา ภาษาศาสตร์..... ลายมือชื่อนั้สิต.....
สาขาวิชา ภาษาศาสตร์..... ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....
ปีการศึกษา 2546..... ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษารวม.....

#4380131022 : MAJOR LINGUISTICS

KEY WORD : MENTAL RETARDED / INTERACTIVE VERBAL EXPERIENCE / LANGUAGE ABILITY

NORAPON IMBORIBOON : THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE ABILITY AND THE VERBAL INTERACTIVE EXPERIENCE OF EDUCABLE MENTALLY RETARDED CHILDREN . THESIS ADVISOR : ASSIST. PROF. SUDAPORN LUKSANEYANAWIN, Ph.D 135 pp. ISBN : 974-17-4786-1.

This study aims to investigate language usage of educable mentally retarded children in the following aspects: 1) Language capability 2) The qualitative and quantitative aspects of the interactive verbal experience, and 3) The relationship between language capability and interactive verbal experience. Participants are six 11 to 13 year-old educable mentally retarded children at Rajanukul school selected from 19 students who have the IQ (intellectual quotient) between 50-75, and are not considered as multi-disabilities.

Using the Thai auditory comprehension test for pre-school children, the students are ranked according to their test scores. The highest and the lowest scores of the subjects are 83 and 49 from the total of 100. The top 3 subjects were selected as the high group and 3 subjects with lowest scores are selected as the low group.

The study of interactive verbal experience reveals that children in both high and low group have more interactive verbal experience with their family than people at the school. Moreover, children in the low group tend to use non-verbal interaction more than verbal interaction. This does not mean that the children in the low group are not able to communicate with other people, but rather, they receive less amount of interactive verbal experience than the children in the high group. For the qualitative study of interactive verbal experience, it is found that the children perform two types of verbal experience: interactive and non-interactive. Most of children's verbal experiences are interactive. Interactive verbal experiences found in this study are 'Expressive', 'Directive', 'Question', and 'Interactive Management' respectively. In addition, non-interactive verbal experience of 'Assertive' is also found.

The study of the relationship between the interactive verbal experience and the language capability, positive relationship is found. In other words, the children with high language capability, have more interactive verbal experience. In contrast, to children with low language capability, they have less interactive verbal experience. Therefore, it can be said that interactive verbal experience plays an important role to language capacity of mentally retarded children.

DepartmentLinguistics.....

Student's Signature.....

Field of studyLinguistics.....

Advisor's Signature.....

Academic year2003.....

Co-advisor's Signature.....

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดีจากความเมตตาช่วยเหลือสนับสนุนของบุคคลผู้อยู่เบื้องหลังท่านด้วยกัน ซึ่งผู้ศึกษาขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้อันได้แก่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ม.ร.ว. กัลยา ดิงศรัทธี ประธานกรรมการวิทยานิพนธ์, อาจารย์ ดร. วิโรจน์ อรุณมานะกุล กรรมการวิทยานิพนธ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุดาพร ลักขณินาวัน กรรมการและอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่ให้คำแนะนำปรึกษา ตรวจสอบแก้ไข ข้อบกพร่อง ปรับปรุงวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ให้มีเนื้อหาสาระที่ครบถ้วนสมบูรณ์ ด้วยความเอาใจใส่ และให้กำลังใจตลอดมา

อาจารย์สุจิตรา ศรีสุโร (อาจารย์ใหญ่โรงเรียนราชานุกูล โรงพยาบาลราชานุกูล) กรรมการวิทยานิพนธ์ ที่กรุณาเสียสละเวลาอันมีค่าและได้ถ่ายทอดความรู้สึกลึกซึ้งและ ข้อเท็จจริงต่างๆ ทั้งยังให้คำแนะนำปรึกษาที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่ง อันเป็นส่วนสำคัญยิ่งในทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ สมบูรณ์แบบ ด้วยความเมตตาอย่างยิ่ง ตลอดจนอาจารย์ประจำชั้นเรียนประถมพิเศษ 1-4 และเจ้าหน้าที่โรงพยาบาลราชานุกูลที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้

พ.ท. หญิง วรรณภา หารชุมพล หัวหน้าแผนกบรรณารักษ์ กองเวชศาสตร์ฟื้นฟู โรงพยาบาลพระมงกุฎเกล้า ที่เอื้อเฟื้อแบบทดสอบความสามารถด้านการฟังเข้าใจในภาษาของเด็ก ก่อนวัยเรียนและให้คำแนะนำในเรื่องการใช้แบบทดสอบ และคำปรึกษาที่เป็นประโยชน์ต่อการนำไปใช้ในการทำวิทยานิพนธ์

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณครอบครัวกลุ่มตัวอย่างทุกคนที่ให้ความเมตตา อำนวยความสะดวกในทุกด้านๆ เพื่อให้การเก็บข้อมูลของผู้วิจัยดำเนินไปได้อย่างราบรื่น

ท้ายที่สุดนี้ ขอกราบพระคุณ บิดามารดา อันเป็นที่รักและเคารพยิ่งของผู้ศึกษาที่ให้ความสนับสนุนช่วยเหลือในทุกๆด้าน คอยเป็นกำลังใจด้วยความห่วงใยตลอดเวลา และขอขอบคุณ พี่น้องและผองเพื่อน และบุคคลอันเป็นที่รักทุกๆ คนที่ให้ความหวัง กำลังใจในการทำวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญแผนภาพ.....	ฎ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
1.1 ความเป็นมาของปัญหา.....	1
1.2 วัตถุประสงค์.....	7
1.3 สมมติฐาน.....	7
1.4 ประโยชน์ที่ได้รับ.....	7
1.5 ขอบเขตการวิจัย.....	7
1.6 นิยามศัพท์.....	8
1.7 แผนการดำเนินการวิจัย.....	9
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	10
2.1 แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการปฏิสัมพันธ์ทางภาษา.....	10
2.1.1 ทฤษฎีพัฒนาการด้านสติปัญญาของเพียเจต์.....	12
2.1.2 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ระหว่างมารดาและบุตร.....	15
2.2 ทฤษฎีวจนกรรม.....	17
2.3 ความผิดปกติทางภาษาและการพูด.....	22
2.3.1 พัฒนาการด้านภาษาและการสื่อความหมาย.....	26
2.3.2 ความแตกต่างของความสามารถในการใช้ภาษาพูดในเด็กแต่ละคน.....	28
2.4 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับภาวะปัญญาอ่อน.....	29
2.5 แบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาฉบับภาษาไทย.....	43
2.6 วิธีการศึกษาแบบรายกรณี.....	45
2.7 การวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	45

สารบัญ (ต่อ)

บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	52
3.1 วิธีการศึกษา.....	52
3.1.1 การเก็บข้อมูล.....	52
3.1.2 กลุ่มประชากร.....	52
3.1.3 ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย.....	63
3.1.4 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	63
3.2 การวิเคราะห์ข้อมูล.....	65
3.2.1 การแจกแจงนับปริมาณวิจัยปฏิสัมพันธ์.....	65
3.2.2 การจำแนกประเภทวิจัยปฏิสัมพันธ์.....	68
3.3 วิธีดำเนินการวิจัยและการเก็บข้อมูล.....	76
บทที่ 4 ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถทางภาษาสูงและต่ำ.....	80
4.1 ประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์เปรียบเทียบการเก็บข้อมูลทั้งหมด.....	80
4.1.1 ประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลที่บ้าน.....	82
4.1.2 ประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลที่โรงเรียน.....	83
4.1.3 ประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง.....	83
4.1.4 ประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำ.....	85
4.2 ประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของวิจัยปฏิสัมพันธ์.....	86
4.2.1 ประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของวิจัยปฏิสัมพันธ์ ที่บ้าน.....	86
4.2.2 ประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของวิจัยปฏิสัมพันธ์ ที่โรงเรียน.....	88
บทที่ 5 วิจัยปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถทางภาษาสูงและต่ำ.....	90
5.1 การจำแนกประเภทและแจกแจงนับประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์.....	90
5.2 การวิเคราะห์เปรียบเทียบประสพการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์ตามระดับการเร้าและ ไม่เร้าปฏิสัมพันธ์.....	97

สารบัญ (ต่อ)

บทที่ 6 สรุปผล อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ.....	104
6.1 สรุปผล.....	104
6.1.1 การวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่าง.....	104
6.1.2 การจำแนกประเภทและเจแนบประสบการณ์วิจัยปฏิสัมพันธ์.....	106
6.2 อภิปรายผล.....	108
6.3 ข้อเสนอแนะ.....	112
รายการอ้างอิง.....	113
ภาคผนวก.....	117
ภาคผนวก ก รายละเอียดแบบทดสอบที่ใช้ในการวิจัยและการศึกษาแบบรายกรณี.....	118
ภาคผนวก ข วยากรณ์ทางภาษาที่ใช้ทดสอบ.....	129
ภาคผนวก ค แบบก่อนการทดสอบภาษา.....	130
ภาคผนวก ง แบบบันทึกคำตอบ.....	130
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	135

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
1	การกล่าวถ้อยแบบ Performativeของออสติน.....18
2	พฤติกรรมการได้ยินและการพูดของเด็กที่มีปัญหาทางภาษาและการพูด.....24
3	การคัดเลือกกลุ่มประชากรขั้นที่ 1 จากแฟ้มประวัตินักเรียน โรงเรียนราชานุกูล.....53
4	การคัดเลือกกลุ่มประชากรขั้นที่ 2 จากการประเมินจากผู้วิจัยและแบบทดสอบตัวอย่าง.....54
5	ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา เรียงตามระดับการศึกษา (คะแนนเต็ม 100 คะแนน).....55
6	ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา เรียงตามคะแนนมากที่สุดไป น้อยที่สุด (คะแนนเต็ม 100 คะแนน).....57
7	รายละเอียดกลุ่มตัวอย่าง.....60
8	ค่าเฉลี่ย (x) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เกี่ยวกับคะแนนที่ได้รับจากการทดสอบ ความสามารถในการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง.....60
9	ประสบการณ์วินิจฉัยปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลทั้งหมด.....80
10	ประสบการณ์วินิจฉัยปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลที่บ้าน.....82
11	ประสบการณ์วินิจฉัยปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลที่โรงเรียน.....83
12	ประสบการณ์วินิจฉัยปฏิสัมพันธ์และอวัจนปฏิสัมพันธ์เปรียบเทียบที่บ้านและโรงเรียน ของกลุ่มสูง.....84
13	ประสบการณ์วินิจฉัยปฏิสัมพันธ์และอวัจนปฏิสัมพันธ์เปรียบเทียบที่บ้านและโรงเรียน ของกลุ่มต่ำ.....85
14	ประสบการณ์วินิจฉัยปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของอวัจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน.....86
15	ประสบการณ์วินิจฉัยปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของอวัจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียน.....88
16	การจำแนกประเภทและเจ้านับของอวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ.....91
17	จำนวนและเปอร์เซ็นต์ของการจำแนกประเภทและเจ้านับอวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ (แยกตามระดับการมีปฏิสัมพันธ์).....94
18	จำนวนและเปอร์เซ็นต์ของการจำแนกประเภทและเจ้านับอวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ (แยกตามวัจนกรรม).....95
19	จำนวนและเปอร์เซ็นต์ของการจำแนกประเภทและเจ้านับอวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง และกลุ่มต่ำ (แยกตามรายการ).....96
20	ประสบการณ์วินิจฉัยปฏิสัมพันธ์ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ.....97

สารบัญตาราง (ต่อ)

21	วัจนกรรมการแสดงความรู้สึก (Expressive) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ.....	98
22	วัจนกรรมการชี้แนะ (Directive) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ.....	99
23	วัจนกรรมการถาม (Question) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ.....	100
24	วัจนกรรมการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ..	100
25	การจำแนกประเภทและเจเนบวัจนปฏิสัมพันธ์ ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ.....	101
26	วัจนกรรมการบอกความ (Assertive) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ.....	102



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญแผนภาพ

แผนภาพที่		หน้า
1	แผนการดำเนินการวิจัย.....	9
2	การพัฒนาภาษาพูด.....	27
3	การจำแนกประเภทของปัญญาอ่อนแบบต่างๆ	34
4	ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา เรียงตามระดับการศึกษา (คะแนนเต็ม 100 คะแนน).....	56
5	ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา เรียงตามคะแนนมากที่สุด ไปน้อยที่สุด (คะแนนเต็ม 100 คะแนน).....	58
6	ผลการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างจากผลคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถทาง ภาษาเป็นกลุ่มสูง 3 รายกรณีและกลุ่มต่ำ 3 รายกรณี.....	59
7	จำนวนเปอร์เซ็นต์ของการจำแนกประเภทและเจนนับของวจนปฏิสัมพันธ์ ประเภทต่างๆในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ.....	93

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 1

บทนำ

1.1 ความเป็นมาของปัญหา

“ภาษา” เป็นเครื่องมือในการสื่อสารทางความคิด ทางสังคม และทางอารมณ์ ทุกกิจกรรมของมนุษย์จำเป็นที่จะต้องอาศัยภาษา เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษามักจะมีความบกพร่องทางพัฒนาการด้านอื่นๆ ด้วย ความบกพร่องทางภาษาจะปรากฏในเด็กพิเศษหลายกลุ่ม เช่น เด็กปัญญาอ่อน (Mental Retardation) เด็กออทิสติก (Autistic) และเด็กที่ด้อยความสามารถทางการเรียน (Learning Delayed) เป็นต้น

ในประเทศไทยมีเด็กเป็นจำนวนมากประสบกับปัญหาความบกพร่องทางภาษา ซึ่งเด็กปัญญาอ่อนเป็นกลุ่มหนึ่งที่มีความสามารถทางภาษาค่ากว่าบุคคลปกติทั่วไป มีอัตราการเจริญเติบโตและอัตราการพัฒนาการต่างๆ เป็นไปด้วยความล่าช้า จึงเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการเรียนรู้และการฝึกฝนไปพร้อมๆ กับเด็กปกติ เด็กเหล่านี้จะถูกจัดเป็นกลุ่มเด็กพิเศษ (Exceptional Child) หมายถึง กลุ่มเด็กที่มีความเบี่ยงเบนด้านพัฒนาการและพฤติกรรม จากเกณฑ์ปกติอย่างมากและอย่างชัดเจน ทั้งทางบวกและทางลบ (ศรีเรือน แก้วกังวาล 2544, 7) โดยทั่วไปพบบุคคลปัญญาอ่อนประมาณร้อยละ 1-3 ของประชากร

ความล่าช้าในด้านความสามารถทางภาษา เป็นลักษณะเด่นชัดที่สุดของเด็กปัญญาอ่อน เช่น พูดไม่ชัด รู้คำศัพท์น้อยมาก อย่างไรก็ตาม ขั้นตอนการพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนมีลักษณะเช่นเดียวกับเด็กปกติธรรมดา และความรุนแรงของปัญหาในเรื่องของความสามารถทางภาษานี้ มีความสัมพันธ์กับความรุนแรงของภาวะปัญญาอ่อน คนที่มีภาวะความปัญญาอ่อนน้อยก็จะมีการพัฒนาความสามารถทางภาษาได้ดีกว่าคนที่มีภาวะปัญญาอ่อนในระดับสูง

ในปัจจุบันรูปแบบการศึกษาความสามารถทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อน เป็นการศึกษาในเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Study) กับกลุ่มเด็กปกติเป็นส่วนใหญ่ การศึกษาจะมีการใช้ตัวแปรใดตัวแปรหนึ่งเป็นตัวแปรควบคุมไว้ โดยปกติแล้วจะใช้อายุสมองเป็นตัวแปรต้น และศึกษาตัวแปรตามอื่นๆ ซึ่ง ผลการศึกษาที่ออกมาจะมีลักษณะเป็นไปในแนวทางเดียวกันคือ เด็กปัญญาอ่อนจะมีลำดับขั้นของพัฒนาการเหมือนเด็กปกติ แต่มีอัตราการพัฒนาที่ล่าช้ากว่า

การเสริมสร้างความสามารถทางภาษาสำหรับผู้ที่มีความผิดปกติทางสติปัญญา มีวิธีการศึกษาที่หลากหลาย เช่น วิธีการอรรถบำบัด ซึ่งเป็นวิธีการที่ประเทศไทยใช้เป็นแนวทางในการแก้ไขปัญหาคือ การเพิ่มศักยภาพในการพูด การเข้าใจ และการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน สังเกตได้อย่างชัดเจนว่าเด็กที่มีพัฒนาการล่าช้าส่วนใหญ่สามารถใช้ภาษาในการสื่อสารกับบุคคลอื่น ๆ ได้ ถึงแม้จะไม่เทียบเท่ากับเด็กปกติทั่วไป เนื่องจากสภาพทางสังคมไทยเป็นสภาพสังคมที่เปิดกว้างและเป็นครอบครัวใหญ่ เด็กและผู้ใหญ่จึงสามารถอยู่ร่วมกันได้อย่างใกล้ชิดและกลมกลืน ประกอบกับสภาพแวดล้อมความเป็นอยู่แบบเกื้อกูลกันระหว่างเพื่อนบ้าน ทำให้สภาพทางสังคมมีการปฏิสัมพันธ์สูง ทำให้เด็กที่มีพัฒนาการล่าช้า สามารถมีโอกาสในการสื่อสารกับบุคคลรอบข้างและมีพัฒนาการทางภาษาได้มาก

แต่อย่างไรก็ตาม ขนาดของครอบครัวยังคงไม่เป็นที่แน่ชัดนักว่าจะปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการพัฒนาความสามารถทางภาษาของเด็ก ถึงแม้ว่าการทดลองทางจิตวิทยาพบว่า เด็กที่มาจากครอบครัวขนาดเล็กจะมีสติปัญญาสูงกว่าเด็กที่มาจากครอบครัวขนาดใหญ่ ทั้งนี้เพราะว่าครอบครัวขนาดเล็ก เอาใจใส่ดูแลเด็กได้ดีกว่าครอบครัวขนาดใหญ่ แต่ผลการทดลองนี้ไม่ได้ให้ผลที่แน่นอนว่าขนาดของครอบครัวนั้น เป็นองค์ประกอบสำคัญต่อการพัฒนาทาง สติปัญญาของเด็กมากนักอยู่แล้ว การเจริญเติบโตทางสมองจะมีลักษณะเหมือนกับการเจริญเติบโตทางร่างกาย จะอาศัยธรรมชาติอย่างเดียวไม่ได้ จำเป็นต้องมีการอบรมเลี้ยงดูอย่างถูกต้องและเหมาะสมด้วย (อารี เพชรสุด, 2529 : 210)

เมื่อเปรียบเทียบศักยภาพในการใช้ภาษาในเด็กกลุ่มเดียวกันนี้ในต่างประเทศ วิธีการกระตุ้นพัฒนาการทางภาษามีลักษณะพิเศษ โดยเด็กที่มีพัฒนาการล่าช้าหรือเด็กที่มีความผิดปกติทางสติปัญญา จะได้รับการเสริมสร้างทักษะทางภาษาด้วยการเรียนรู้สัญลักษณ์ (sign) เพื่อใช้เป็นตัวแทนในการสื่อสาร ประกอบกับการฝึกฝนความสามารถทางภาษาด้วยการฟังและเข้าใจจากกิจกรรมต่างๆทางสังคม ด้วยเหตุนี้เอง ทำให้การสื่อสารภายในครอบครัวของเด็กปัญญาอ่อนจึงเป็นไปได้ด้วยความยากลำบาก เพราะพ่อแม่และญาติพี่น้องของเด็กไม่ได้มีความรู้ในเรื่องการใช้สัญลักษณ์ของเด็ก ทำให้เกิดความยุ่งยากที่พ่อแม่ของเด็ก จำเป็นต้องเรียนรู้ถึงสัญลักษณ์ต่างๆ ที่เด็กได้รับการฝึกฝน เพื่อให้สามารถสื่อสารกับเด็กได้ในลักษณะที่มีปฏิสัมพันธ์ได้ต่อกัน แต่อย่างไรก็ตาม ไม่ใช่ว่าจะมีการเรียนรู้สัญลักษณ์เพียงอย่างเดียว การส่งเสริมพัฒนาการทางภาษาให้กับเด็กกลุ่มนี้ จะต้องมีการสนับสนุนด้วยคำพูดให้มากขึ้น โดยใช้สัญลักษณ์ควบคู่ไปกับการป้อนภาษาพูด (Le Prevost, 1983) การส่งเสริมพัฒนาการดังกล่าวถูกนำมาใช้มานานกว่า 15 ปีแล้วในกลุ่มผู้ที่มีความผิดปกติในการสื่อสาร โดยมีการควบคุมสัญลักษณ์ (sign) ที่คัดเลือกมาจากภาษาสัญลักษณ์ตามธรรมชาติ (natural sign language) เริ่มใช้เป็นครั้งแรกที่สหราชอาณาจักร โดยใช้ชื่อว่า Makaton Vocabulary ประกอบไปด้วย

สัญลักษณ์ 350 สัญลักษณ์ และจัดเรียงตามลำดับชั้นโดยเพิ่มความ ซับซ้อนและความสนใจในการ สื่อสารขึ้นเรื่อยๆ (Walker, 1987 ; Kiernan, 1987)

การศึกษาที่ผ่านมาเกี่ยวกับความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนพบว่า มีปัจจัยหลายอย่าง ที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน เช่น ระดับสติปัญญา สุขภาพ เศรษฐฐานะ การศึกษาของบิดามารดา เพศ และอายุของเด็ก เป็นต้น แต่ในที่นี้ผู้ศึกษา จะกล่าวถึง เฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนกับระดับสติปัญญา อายุ (อายุ สมองและอายุปฏิทิน) เพศ และสถานภาพทางเศรษฐกิจของครอบครัว สรุปได้พอสังเขปดังนี้

1. ระดับสติปัญญา ความสัมพันธ์ระหว่างสติปัญญาและการพัฒนาทางด้านภาษามีความ เกี่ยวเนื่องกันอย่างชัดเจน โดยการที่เด็กมีความบกพร่องทางสติปัญญานั้น เป็นเหตุผลหนึ่งที่ทำให้เด็ก มีความล่าช้าทางการพัฒนาภาษาและการพูด Ogland-Hands (1995) ศึกษาถึงพัฒนาการทางภาษาของ เด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ 182 คน ซึ่งมีระดับสติปัญญา 50-69 มีอายุระหว่าง 6 ปี 9 เดือนถึง 12 ปี 8 เดือน โดยแบ่งเด็กเป็น 2 กลุ่มตามระดับสติปัญญา คือ ระดับ สติปัญญาสูงกว่า 65 และต่ำกว่า 65 และใช้แบบทดสอบ Illinois Tests of Psycholinguistic Abilities (ITPA) ผลการศึกษาพบว่า เด็กกลุ่มที่ มีระดับสติปัญญาสูงกว่า สามารถทำแบบทดสอบได้ดีกว่าเด็กที่มีระดับสติปัญญาต่ำกว่า 65 อย่างมี นัยสำคัญทางสถิติ

2. อายุ พัฒนาการทางความเข้าใจและการใช้ภาษาจะพัฒนาขึ้นตามอายุของเด็กที่เพิ่มขึ้น โดย จะเริ่มพัฒนามาตั้งแต่วัยทารก แล้วก้าวหน้าขึ้นเรื่อยๆ ตามลำดับ และจะยิ่งเรียนรู้ได้มากขึ้นเมื่อถึงวัย เข้าเรียน เพราะเด็กได้รับประสบการณ์เพิ่มขึ้นจากการได้ยินได้ฟังคำพูดของบุคคลอื่นๆ รวมทั้ง ประสบการณ์ต่างๆที่เด็กได้รับ สำหรับพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน มีผู้ศึกษาพบว่า พัฒนาการทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อนแบบ Down's Syndrome จะล่าช้ากว่าเมื่อเปรียบเทียบกับ พัฒนาการในเด็กปกติประมาณ 8-9 เดือน (Rondal,1987 ; Buckley,1993) แต่พัฒนาการทางความเข้าใจ ภาษาจะเพิ่มขึ้นตามอายุที่เพิ่มขึ้นเช่นเดียวกับในเด็กปกติ เพียงแต่มีอัตราที่ช้ากว่าเท่านั้น แต่เนื่องจาก ความบกพร่องทางสติปัญญาทำให้เด็กปัญญาอ่อนไม่สามารถพัฒนาภาษา ให้อยู่ในระดับเดียวกับอายุ จริงได้ ในการศึกษาพัฒนาการทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อนส่วนใหญ่ จึงมักใช้ระดับอายุสมองเป็น เกณฑ์ในการเปรียบเทียบ

สำหรับอายุปฏิทิน (Chronological Age) คือ อายุจริงของเด็ก ซึ่งเด็กปัญญาอ่อนที่ผ่านการวัด ระดับสติปัญญาด้วยแบบทดสอบการวัดระดับสติปัญญา มักมีอายุสมองที่ต่ำกว่าระดับอายุปฏิทินเสมอ โดยทั่วไปเด็กปกติที่มีอายุปฏิทินมากกว่าจะมีพัฒนาการทางภาษาได้ดีกว่าเด็กปกติที่มีอายุปฏิทินน้อย กว่า เด็กปัญญาอ่อนก็จะมีแนวโน้มของพัฒนาการทางภาษาเป็นไปในแบบเดียวกับเด็กปกติ

3. เพศ เด็กปกติในช่วงขวบปีแรกของชีวิต เด็กชายและเด็กหญิงจะไม่มี ความแตกต่างกันใน พัฒนาการทุกด้าน จนกระทั่งหลังจากช่วงปีแรกผ่านไป เด็กหญิงจะมีพัฒนาการเกือบทุกๆ ด้านล้า หนีกว่าเด็กชาย โดยเฉพาะด้านพัฒนาการทางภาษา ผู้ศึกษาหลายคนที่ทำการศึกษาในเด็กปกติพบว่า เด็กชายและเด็กหญิงมีความแตกต่างกัน การรู้จำนวนคำศัพท์ การสร้างประโยค ความถูกต้องชัดเจน ในการพูด การเปล่งเสียง และการใช้คำ รวมทั้งการใช้ประโยค คือ เด็กชายพูดช้ากว่าเด็กหญิง ประโยคที่พูดผิดไวยากรณ์มากกว่า และเข้าใจคำศัพท์น้อยกว่าเด็กหญิง การที่เด็กหญิงมีพัฒนาการ ทางภาษาดีกว่าเด็กชายนั้นอาจเนื่องจากอิทธิพลของผู้ทดสอบและเพศของเด็กที่ถูกทดสอบ โดยที่ เด็กชายจะตอบสนอง ต่อผู้ทดสอบเพศชายดีกว่า และเด็กหญิงจะตอบสนองต่อผู้ทดสอบเพศหญิง ดีกว่า และผู้ทำการศึกษาส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จึงทำให้คะแนนของเด็กหญิงมากกว่าเด็กชาย

แต่มีนักวิจัยอีกกลุ่มหนึ่งแย้งว่า Oglan-Hands (1995) เพศไม่มีผลต่อพัฒนาการของความเข้าใจ ภาษา การที่เด็กชายและเด็กหญิงมีความสามารถในการฟังและเข้าใจภาษาไม่แตกต่างกัน อาจ เนื่องมาจากในปัจจุบันสภาพแวดล้อมเปลี่ยนแปลงไปอย่างมาก ทำให้กิจกรรมต่างๆ ที่เด็กชายและ เด็กหญิงไม่แตกต่างกันทั้งในด้านการเล่นและการเรียนที่โรงเรียน อีกทั้งโอกาสที่เด็กหญิงจะเลียนแบบ มารดามี น้อยลง เนื่องจากปัจจุบันผู้หญิงก็ออกไปทำงานนอกบ้าน รวมทั้งความเจริญทางการ สื่อสารที่มีบทบาทอย่างมากในการพัฒนาคำศัพท์ต่างๆ

4. สถานภาพทางเศรษฐกิจของครอบครัว การศึกษาในส่วนนี้ พบว่า เด็กที่มาจากครอบครัวที่มี ฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำ จะมีพัฒนาการทางภาษาล่าช้ากว่าเด็กที่มาจาก ครอบครัวที่มีฐานะทาง เศรษฐกิจและสังคมที่สูงกว่า ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากเด็กที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะดีกว่า มีโอกาสที่จะมี หนังสือ เครื่องเล่น โทรทัศน์ ฯลฯ มากกว่า เพราะสิ่งเหล่านี้มีส่วนช่วยให้มีการพัฒนาทางภาษาของเด็ก

นอกจากนี้การศึกษาบางส่วนแย้งว่า เด็กที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำไม่มีความ แตกต่างในพัฒนาการทางภาษา Oglan-Hands (1995) ทำการศึกษาพัฒนาการทางภาษาของเด็ก ปัญญาอ่อนที่กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนรัฐบาลของประเทศสหรัฐอเมริกา โดยแบ่งเด็กตามระดับฐานะ ตามอาชีพของผู้ปกครอง ทำการทดสอบด้วยแบบทดสอบ ITPA พบว่า เด็กที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะ ทางเศรษฐกิจต่ำกว่า มีพัฒนาการทางภาษาไม่แตกต่างจากเด็กที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจ สูง ทั้งนี้เนื่องจากอิทธิพลของความเจริญทางการสื่อสาร ทุกครอบครัวมีโอกาสที่จะมีโทรทัศน์ วิทยุ ในบ้าน ซึ่งมีส่วนสำคัญในการเปลี่ยนแปลง ช่วยลดความแตกต่างทางด้านเศรษฐกิจลง และแม้ว่าเด็ก จะมาจากครอบครัวที่มีฐานะเศรษฐกิจต่ำ แต่ปัจจุบันการดูแลบุตรดีขึ้น ทำให้เด็กเสี่ยงต่อสภาพ แวดล้อมน้อยลง พัฒนาการทางสติปัญญาจึงไม่ถูกรบกวนจากสภาพแวดล้อมมากนัก อีกทั้งใน ปัจจุบันรัฐบาลได้ให้ความสนใจในเรื่องการศึกษาพิเศษของเด็กพิเศษ มีการส่งเสริมให้ความรู้ทางด้าน

การศึกษามากขึ้น ทำให้เด็กมีโอกาสพัฒนาความสามารถทางภาษาเท่าเทียมกันไม่ว่าฐานะทางเศรษฐกิจจะเป็นอย่างไร

ดังที่กล่าวมายังคงมีองค์ประกอบอื่นๆ ในครอบครัวที่มาจำกัดการเจริญเติบโตทางสติปัญญาอีก เช่น ความสัมพันธ์ของครอบครัว อัตราการหย่าร้าง และความเป็นอิสระของตัวเอง เมื่อเกิดมีปัญหาพฤติกรรม เด็กมักจะถูกลงโทษด้วยการเขียนตี หรือว่ากล่าวด้วยถ้อยคำและอารมณ์ที่รุนแรง ทำให้เด็กกลัวไม่กล้าที่จะแสดงปฏิกิริยาออกมา เป็นการจำกัดสติปัญญาของเด็กและเมื่อเด็กไปโรงเรียน ก็จะมีเหตุจูงใจให้เกิดการกระทบกระเทือนทางอารมณ์มากกว่าเด็กอื่น

จากปัจจัยดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยคาดว่ายังไม่เพียงพอสำหรับการศึกษาเกี่ยวกับความสามารถทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อน ยังมีอีกปัจจัยหนึ่งซึ่งน่าจะเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้อัตราการพัฒนาความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนมีความแตกต่างกัน คือ ประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Verbal Experience) หรือประสบการณ์การใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน ซึ่งผู้วิจัยมีความเชื่อเป็นเบื้องต้นว่า เมื่อใดก็ตามที่ปริมาณและคุณภาพของวจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กปัญญาอ่อนกับบุคคลรอบข้างมีมาก และเร็ว ปฏิสัมพันธ์ ก็จะทำให้เด็กปัญญาอ่อนมีความสามารถทางภาษาในอัตราที่สูงขึ้นตามไปด้วย ซึ่งนักภาษาศาสตร์จิตวิทยาส่วนใหญ่เชื่อว่า สิ่งแวดล้อมเป็นตัวแปรสำคัญในการพัฒนาของมนุษย์ ดังนั้น บุคคลในครอบครัวจึงมีหน้าที่เสริมสร้างภาวะแวดล้อมให้เอื้ออำนวยต่อเด็ก และจะต้องช่วย ส่งเสริมพิจารณาพัฒนาการทางภาษาของเด็กด้วยความรัก ความเอาใจใส่ การจัดโอกาสให้เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ของเด็กเป็นเงื่อนไขที่จำเป็นต่อการพัฒนาความสามารถทางภาษาของเด็ก และเห็นพ้องต้องกันว่าบ้านที่อบอุ่น เป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้เด็กมีการพัฒนาอย่างรอบด้าน การที่เด็กได้เรียนรู้ภาษาได้ดีในทุกระยะของวัย มีความสัมพันธ์กับปริมาณและคุณภาพของการสนทนา ระหว่างเด็กกับพ่อแม่หรือสมาชิกในครอบครัว และพฤติกรรมของพ่อแม่ต่อเด็กมีผลต่อการพัฒนาด้านสติปัญญาของเด็ก รวมทั้งความสำเร็จในการเรียน ต่อมาพบว่าเด็กที่พ่อแม่เอาใจใส่ในการอบรมเลี้ยงดู และให้แรงจูงใจทางบวก มีระดับสติปัญญาสูงกว่าเด็กที่ไม่ได้รับการดูแลดังกล่าว ดังนั้น เด็กที่อยู่ในครอบครัวที่มีสมาชิกมีความรู้ และการปฏิบัติถูกต้องเหมาะสมใน การอบรมเลี้ยงดู เด็กจะมีโอกาสได้พัฒนาตามศักยภาพ

เป็นที่ยอมรับกันแล้วว่า พัฒนาการของมนุษย์เป็นผลมาจากการทำงานร่วมกันระหว่าง พันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม (Nature – Nurture Controversy) (Bate, 2003) โดยพันธุกรรมเป็นตัวกำหนด ศักยภาพทางสติปัญญา และสิ่งแวดล้อมเป็นตัวช่วยเสริมแต่งหรือบั่นทอนศักยภาพ เช่น การอบรมเลี้ยงดู การรับประทานอาหารถูกต้องตามหลักโภชนาการ สภาพครอบครัว ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับบุคคลต่างๆ เป็นต้น จะมีผลต่อเด็กในระยะต่อมา เด็กที่ขาดพ่อแม่ เอาใจใส่ดูแลในขวบปีแรกมี

แนวโน้มนั้นที่จะเข้ากับคนอื่นได้ยาก และมีความบกพร่องในการสร้างความสัมพันธ์กับคนอื่น ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ สุนิย์ ชีรดากร (2523) ศึกษาเรื่องพัฒนาการของเด็กกำพร้า พบว่า ถ้าเด็กได้รับการเลี้ยงดูในสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมจะมีผลทำให้เด็กมีพัฒนาการสมบูรณ์ในทุกด้าน (ร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ และสังคม) ตรงข้ามกับเด็กที่ถูกทอดทิ้งในสิ่งแวดล้อมที่ไม่มีส่วนช่วยในการเจริญเติบโต จะมีผลทำให้การเจริญเติบโตชะงักงัน นอกจากนี้ยังมีผลสะท้อนไปถึงสติปัญญาและบุคลิกภาพของเด็กด้วย แม้เด็กจะมีสมองและระบบประสาทสมบูรณ์แต่ถ้าขาดการกระตุ้นจากสิ่งแวดล้อม ก็อาจทำให้ระดับสติปัญญาและความสามารถเป็นไปได้ไม่เต็มที่

ปฏิสัมพันธ์ทางภาษาที่บุคคลอื่น ๆ มีต่อเด็กปัญญาอ่อน มีส่วนสำคัญในการเสริมสร้างความสามารถทางภาษา เด็กที่มีอัตราการเจริญเติบโตและอัตราพัฒนาการล่าช้า ถือว่าเป็นเด็กที่ต้องได้รับการดูแลอย่างใกล้ชิด และจำเป็นต้องได้รับการกระตุ้นและฝึกฝนเป็นอย่างมาก เพื่อไม่ให้ความสามารถนั้นๆของเด็กสูญหายไป ดังนั้น การที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กปัญญาอ่อนไม่ว่าจะเป็นการทักทาย การหยอกล้อ การสอน และการช่วยเหลือต่างๆ จะทำให้เด็กสามารถที่จะเรียนรู้และรู้จักลักษณะและปฏิกิริยาต่างๆ ได้ แต่เด็กปัญญาอ่อนมีปัญหาทางด้านความจำและความสามารถในการจดจำข้อมูลระยะสั้นที่จำกัด จึงจำสิ่งที่เรียนไปแล้วไม่ได้ (อรนุช ลิ้มศิริ, 2542 : 38) เด็กปัญญาอ่อนจึงไม่สามารถที่จะโต้ตอบหรือแสดงออกได้อย่างทันที การฝึกฝนและฝึกหัดเด็กปัญญาอ่อนจึงไม่สามารถที่จะกระทำได้เพียงครั้งเดียว แต่จำเป็นต้องมีการกระทำซ้ำๆ จนเด็กคุ้นเคยและเห็นเป็นความเคยชิน เด็กปัญญาอ่อนจึงจะสามารถทำเลียนแบบได้และแสดงพฤติกรรมนั้นๆ ออกมา เมื่อได้รับแรงกระตุ้นจากบุคคลรอบข้างของเด็กปัญญาอ่อน

อาจกล่าวได้ว่า การที่เด็กปัญญาอ่อนมีประสบการณ์วันจันปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้างมาก คือการที่เด็กได้รับแรงกระตุ้นจากการมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆของสังคมเพิ่มมากขึ้น และสามารถแสดงออกซึ่งพฤติกรรมและความสามารถต่างๆออกมาได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องของความสามารถทางภาษา แรงกระตุ้นทางสังคมที่มีทั้งทางบวกและทางลบ ก่อให้เกิดความแตกต่างกันในแง่พัฒนาการต่างๆ ของเด็ก เมื่อเด็กได้รับแรงกระตุ้นในเชิงบวกจากสังคมที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ด้วยแล้ว เด็กก็จะมี การแสดงออกในความสามารถต่างๆ เพื่อที่ตนเองจะได้มีความรู้สึกร่วมในสังคมนั้นๆ และทำให้พัฒนาการของเด็กปัญญาอ่อนเพิ่มมากขึ้น ในทางตรงข้าม กรณีที่เด็กปัญญาอ่อนได้รับแรงกระตุ้นทางสังคมในเชิงลบ พฤติกรรมการแสดงออกซึ่งความสามารถในทุกด้านของเด็กจะถูกจำกัดลง เพราะเด็กปัญญาอ่อนจะเกิดภาวะขาดความมั่นใจในตนเอง และเกิดความแปลกแยกจากสังคม ทำให้เด็กปัญญาอ่อนมีลำดับขั้นของพัฒนาการที่ล่าช้าเพิ่มขึ้นหรือ ไม่มีพัฒนาการอีกเลย

สำหรับการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ เป็นการศึกษาในลักษณะที่มองถึงเครือข่ายทางสังคม และปฏิสัมพันธ์กับสังคมที่ส่งผลกระทบต่อการแสดงออกทางภาษา (Social Network and Social Interaction) ซึ่งเป็นการศึกษาเพื่อหาความเชื่อมโยงของความสามารถทางภาษากับประสบการณ์วัยรุ่นปฏิสัมพันธ์ ว่ามีความ สอดคล้องไปในแนวทางเดียวกันหรือมีการแปรผกผัน ซึ่งเป็นการศึกษาที่ยังไม่เคยมีใครทำมาก่อน ผลการศึกษานอกจากจะทำให้สามารถเข้าใจถึงกระบวนการของการสร้างเสริมความสามารถทางภาษา และทักษะทางสังคมด้วยแรงกระตุ้นจากภายในครอบครัวและโรงเรียนแล้ว ยังอาจจะเป็นประโยชน์ต่อบุคคลากรต่างๆ ที่ทำงานเกี่ยวข้องกับเด็กปัญญาอ่อนอีกด้วย

1.2 วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อวิเคราะห์การใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ ในประเด็นต่อไปนี้

1. ความสามารถในการฟังและเข้าใจ โดยใช้แบบทดสอบความสามารถการฟังและเข้าใจภาษาของเด็กก่อนวัยเรียน (ลินดา ปิ่นทอง และ วรณภา หารชุมพล, 2530)
2. ประสบการณ์วัยรุ่นปฏิสัมพันธ์ในเชิงคุณภาพและปริมาณ
3. ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษากับประสบการณ์วัยรุ่นปฏิสัมพันธ์

1.3 สมมติฐาน

เด็กปัญญาอ่อนที่มีประสบการณ์วัยรุ่นปฏิสัมพันธ์ในปริมาณมาก และมีคุณภาพดีจะมีความสามารถในการใช้ภาษาสูง

1.4 ประโยชน์ที่ได้รับ

เป็นแนวทางสำหรับการพัฒนาความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน

1.5 ขอบเขตการวิจัย

กลุ่มประชากรที่ทำการศึกษาในครั้งนี้ เป็นเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้จำนวน 6 คน ที่มีเขาวนปัญญาระหว่าง 50-75 และมีอายุจริงอยู่ระหว่าง 11-13 ปี ที่กำลังศึกษาในโรงเรียนราชานุกูล ซึ่งจะต้องไม่มีภาวะความบกพร่องซับซ้อนในด้านการได้ยิน การมองเห็น และความผิดปกติของสภาพทางอารมณ์

1.6 นิยามศัพท์

1. ความสามารถทางภาษา หมายถึง ความสามารถทางภาษาของบุคคลในด้านการฟังและเข้าใจ ซึ่งเป็นผลมาจากการวัดระดับความสามารถจากแบบทดสอบการฟังและเข้าใจที่ดัดแปลงเป็นฉบับภาษาไทยของ ลินดา บีนทอง (2530) และ วรรณภา หารชุมพล (2530)

2. ประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ หมายถึง ประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่างๆ ที่ทำให้มีการแสดงความสามารถทางภาษา ในลักษณะที่มีปฏิสัมพันธ์โต้ตอบด้วยวัจนภาษาในชีวิตประจำวัน

3. ประสบการณ์อวัจนปฏิสัมพันธ์ หมายถึง ประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่างๆ ที่ทำให้มีการแสดงความสามารถทางภาษา ในลักษณะที่มีปฏิสัมพันธ์โต้ตอบด้วยอวัจนภาษา หรือกริยาท่าทาง

4. เด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ (Educable Mentally Retarded Children : EMR) คือ เด็กที่ได้รับการตรวจและวินิจฉัยแล้วลงความเห็นว่า เป็นเด็กที่มีความสามารถทางสมองต่ำกว่าเด็กปกติ และมีระดับเชาวน์ปัญญาอยู่ระหว่าง 50-75

5. ปฏิสัมพันธ์ หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปในลักษณะของการมีพฤติกรรมตอบสนองความต้องการทางกายภาพ จิตใจ และสังคม เป็นปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างสมาชิกในครอบครัวกับบุคคลปัญญาอ่อน ซึ่งอยู่ในครัวเรือนเดียวกัน อันประกอบด้วยพ่อแม่ พี่น้องของบุคคลปัญญาอ่อน ในการมีกิจกรรมต่างๆ ร่วมกันในครอบครัว ช่วยเหลือเกื้อกูลซึ่งกันและกัน ยอมรับซึ่งกันและกัน มีความรักใคร่ผูกพันต่อกันหรือมีความขัดแย้งบาดหมางไม่ลงรอยกัน เป็นต้น

6. เชาวน์ปัญญา หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการเรียนรู้ การปรับตัวต่อปัญหาอย่างเหมาะสม และความสามารถในอันที่จะทำกิจกรรมต่างๆ ได้อย่างมีจุดมุ่งหมายและมีคุณค่าทางสังคม สามารถคิดอย่างมีเหตุผลสามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมและ สังคมอย่างมีประสิทธิภาพ

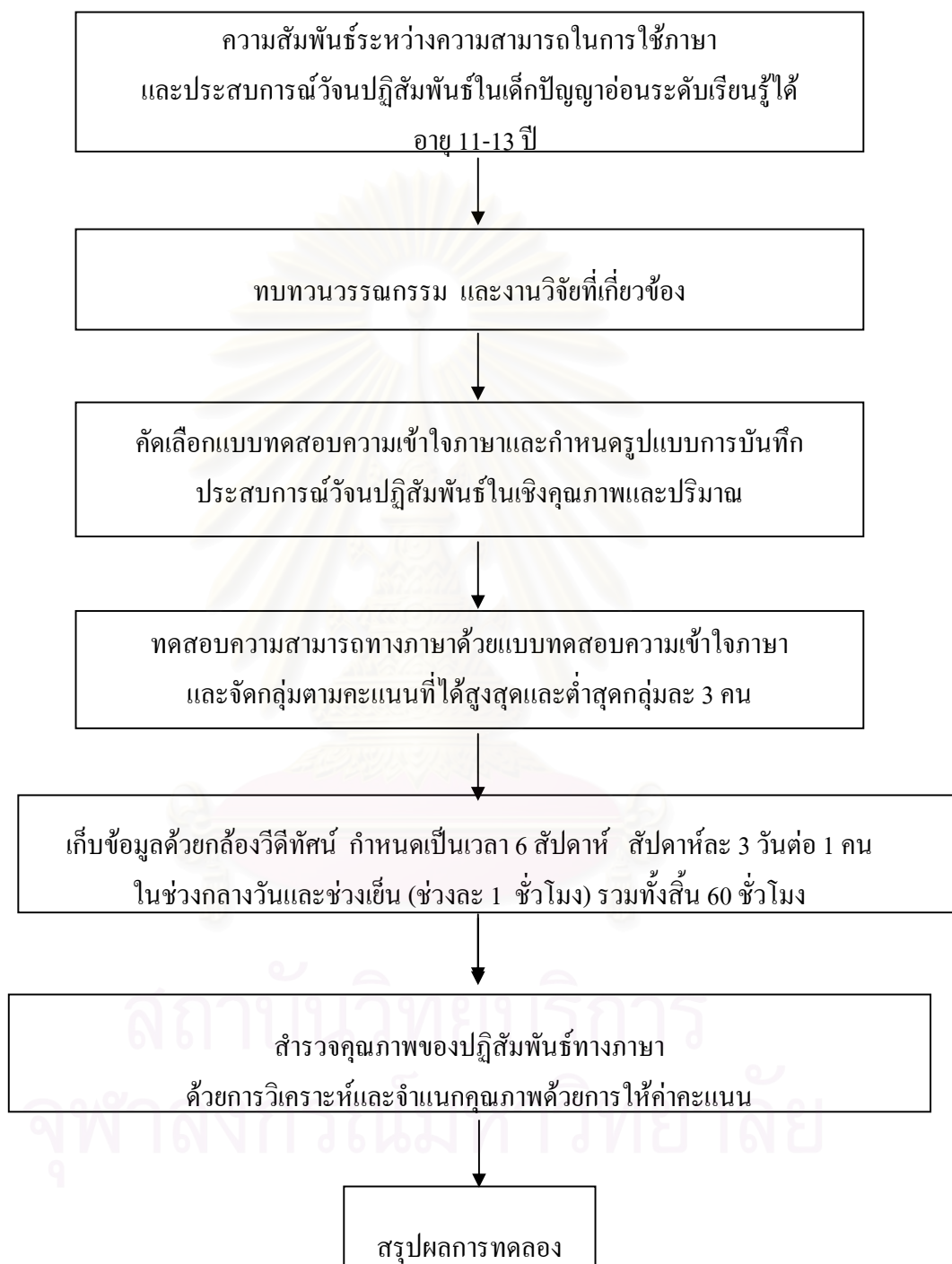
7. IQ (Intelligence Quotient) หมายถึง ตัวเลขที่ได้จากการทดสอบเชาวน์ปัญญา กับคะแนนเฉลี่ยที่คาดว่าผู้ถูกทดสอบสมควรจะทำได้ตามระดับอายุที่แท้จริง (รายละเอียดเพิ่มเติมดูในบทที่ 2) 8

8. อายุสมอง หมายถึง อายุที่บ่งบอกถึงความสามารถทางสติปัญญา โดยพิจารณาจากสิ่งที่เด็กปกติทั่วไปในระดับอายุหนึ่งๆ สามารถทำได้ และสามารถคำนวณได้จากสูตร

$$\text{อายุสมอง (MA)} = \frac{\text{เชาวน์ปัญญา (IQ)} \times \text{อายุจริง (CA)}}{100}$$

9. อายุปฏิทิน หมายถึง อายุจริงของผู้ที่ทำแบบทดสอบ ซึ่งเริ่มนับตั้งแต่เมื่อแรกเกิดจนถึงวันที่ทำแบบทดสอบ

1.7 แผนการดำเนินการวิจัย



แผนภาพที่ 1 แผนการดำเนินการวิจัย

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้รวบรวมเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในเรื่องต่างๆ ซึ่งแบ่งออกเป็น 6 ส่วนดังนี้

- 2.1 แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการปฏิสัมพันธ์ทางภาษา, ทฤษฎีพัฒนาการด้านสติปัญญาของเพียเจต์, ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ระหว่างมารดาและบุตร
- 2.2 ทฤษฎีวจนกรรม
- 2.3 ความผิดปกติทางภาษาและการพูด, พัฒนาการด้านภาษาและการสื่อความหมาย
- 2.4 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับภาวะปัญญาอ่อน
- 2.5 แบบทดสอบการฟังและเข้าใจภาษาฉบับภาษาไทย
- 2.6 วิธีการศึกษาแบบรายกรณี
- 2.7 ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีการปฏิสัมพันธ์ทางภาษา

นักภาษาศาสตร์ได้พยายามค้นหาว่าเด็กสามารถเรียนรู้ภาษา และมีกระบวนการในการเรียนรู้ได้อย่างไร และมีกฎเกณฑ์อย่างไรในการเรียนรู้ภาษา โดยมีการศึกษาค้นคว้าและสามารถที่จะให้เหตุผลในเรื่องการเรียนรู้ภาษาออกมาแตกต่างกัน ซึ่งกลุ่มหนึ่งเชื่อว่าการเรียนรู้ภาษาของเด็กมาจากการเลียนแบบของผู้ใหญ่ บางกลุ่มเชื่อว่ามนุษย์มีกลไกในการเรียนรู้ภาษาอยู่ในสมอง และกลุ่มที่เชื่อว่าการที่มนุษย์จะเรียนรู้ภาษาได้นั้น เป็นผลมาจากการเรียนรู้จากการประสบการณ์ต่างๆ หรือการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมซึ่งเป็นสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งที่ส่งผลต่อความสามารถทางภาษาของเด็ก เช่น จำนวนหนังสือที่เด็กได้พบเห็น โอกาสที่เด็กจะมีเครื่องเล่น จำนวนชั่วโมงที่เด็กได้อ่านหรือฟังนิทาน เรื่องเล่า จำนวนผู้ใหญ่ที่มาติดต่อสัมพันธ์กับเด็กหรือจำนวนเพื่อนเล่นของเด็ก (ศรียา และ ประภัตร นิยมธรรม : 2543, 43)

สำหรับนักภาษาศาสตร์จิตวิทยาของกลุ่มปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionist) ศึกษาภาษาที่เน้นในลักษณะของการมีปฏิสัมพันธ์ โดยกล่าวว่า ความสามารถทางภาษาของคนเรานั้น จะต้องมี

ความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับพัฒนาการด้านความรู้เกี่ยวกับโลก และการเรียนรู้ดังกล่าวจะเกิดจากการที่เด็กได้มีความสัมพันธ์กับบุคคลในสังคมรอบๆ ตัว เด็กจะสร้างระบบการพูด ระบบภาษาของตนเองขึ้นมา โดยมีการพัฒนาเรื่อยๆ (ศรียา และประภัสสร นิยมธรรม : 2543, 29) ซึ่งอาจกล่าวได้ว่า การที่เด็กมี ปฏิสัมพันธ์ทางภาษากับบุคคลมาก ประสบการณ์ต่างๆ จะส่งเสริมให้ศักยภาพของการใช้ภาษามีเพิ่มมากขึ้น

เมื่อพูดถึงการมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษาแล้ว สิ่งที่สำคัญมากที่สุดคือ การปฏิสัมพันธ์ในครอบครัว โดยเฉพาะอย่างยิ่งพ่อแม่ของเด็ก Brown (1999) กล่าวว่า การพูดของแม่นั้นจะประสานกันอย่างดีกับพัฒนาการทางจิตวิทยาของเด็ก ซึ่งมีไว้เพื่อใช้ในการสื่อสาร แต่ก็ช่วยให้เด็กมีพัฒนาการการเรียนรู้ภาษาได้เร็วขึ้น จากการศึกษาทั้งหมดของ Brown พบว่า เพียงแค่แม่มีการสื่อสารกับลูก หรือมีปฏิสัมพันธ์กับลูก ไม่ว่าจะด้วยรูปแบบภาษาอย่างไร ก็จะทำให้ลูกมีพัฒนาการทางภาษาที่ดีแล้ว ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Snow (1977) ที่ได้นำเสนอภาพรวมของงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับภาษาแม่ที่แม่พูดกับลูก โดยถือว่าเป็นภาษาป้อนเข้า (Input) ที่มีความเกี่ยวข้องกับการปฏิสัมพันธ์ระหว่างแม่กับลูก และยังมีผลต่อการเรียนรู้ภาษาของเด็ก

นอกจากนี้ Piaget (1957) ได้ศึกษาหน้าที่ของภาษาในชีวิตเด็ก โดยศึกษาถึงหน้าที่ของภาษาเพื่อว่ามีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับชีวิตเด็กอย่างไรบ้าง และกล่าวว่าภาษาจะแสดงถึงลักษณะของบุคลิกภาพด้วย โดยกล่าวว่า ภาษาหรือคำพูดที่เด็กพูดนั้นมี 2 ชนิด คือ Egocentric Speech เป็นภาษาที่เด็กพูดเกี่ยวกับตนเอง ไม่มีความคิดเกี่ยวกับคนอื่น การที่เด็กพูดเกี่ยวกับตนเองนั้นสำคัญมากในการพัฒนาทางด้านภาษาของเด็ก และในการพูดชนิดนี้ เด็กไม่ต้องการทราบว่าพูดกับใครหรือใครจะฟัง ดังนั้นการพูดแบบนี้เด็ก พอใจที่จะได้พูดเท่านั้น และ Socialized Speech เด็กพูดเพื่อแสดงความคิดเห็นให้คนอื่น ฟัง และพยายามเรียกร้องให้คนอื่นฟังแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน ซึ่งหมายความว่าเด็กจะต้องมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นๆ ที่อยู่แวดล้อมตนเอง

ในขณะที่ Vygotsky (1962) นักภาษาศาสตร์ในแนวปฏิสัมพันธ์นิยมอีกท่านหนึ่ง ได้กล่าวว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีบทบาทต่อกระบวนการการเรียนรู้ ซึ่งเขาเรียกว่าการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมนี้ว่าเป็น “Share Language” ในการพัฒนาภาษา ซึ่งได้แบ่งกระบวนการเรียนรู้ออกเป็น 2 ลักษณะคือ Egocentricity โดยมองว่าเด็กกระทำสิ่งใดนั้น เป็นการกระทำที่เกิดขึ้นเพื่อตัวของเด็กเอง และ Interaction ซึ่งเป็นการกระทำที่เกิดขึ้นโดยมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นๆ กล่าวคือ เมื่อเด็กอยู่คนเดียวเด็กส่วนใหญ่ก็จะเลือกการเงียบ หรือการพูดกับตัวเองที่น้อยลง (less egocentric speech) อย่างไรก็ตามเด็กมักจะมีการใช้ภาษาเพิ่มขึ้นเมื่อเด็กได้มีกิจกรรมต่างๆ กับกลุ่มเพื่อนหรือบุคคลอื่นๆ (more egocentric speech) ซึ่งลักษณะของความแตกต่างระหว่างลักษณะของการพัฒนานี้เรียกว่า Zone of

Proximal Development ซึ่งเป็นช่วงระหว่างการพัฒนาตามระดับความเป็นจริง โดยดูจากการตัดสินใจแก้ไขปัญหาด้วยตัวเอง กับระดับการพัฒนาของศักยภาพ โดยดูจากการแก้ไขปัญหาภายใต้การดูแลของผู้ใหญ่หรือร่วมกันกับกลุ่มเพื่อน กล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือ เด็กต้องมีการแสดงออกโดยมีปฏิสัมพันธ์กับสังคม(คือสิ่งที่เด็กจะต้องเข้าหาผู้ใหญ่) เพื่อที่จะทำให้เกิดความสามารถในการแก้ไขปัญหาที่เด็กกำลังเผชิญอยู่ด้วยตนเอง

ทั้ง Piaget และ Vygotsky เป็นนักภาษาศาสตร์แนวปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionists) ซึ่งเน้นไปในคนละด้าน กล่าวคือ Piaget ให้ความสำคัญในเรื่องของระบบปริชาน ภาษาเป็นผลมาจากการพัฒนาระบบปริชานของมนุษย์ สำหรับ Vygotsky เน้นว่า ภาษาและระบบปริชานมีการพัฒนาไปพร้อมๆ กัน และได้ให้ความสำคัญกับภาษามากกว่า และถือเป็นกุญแจสำคัญในการพัฒนาทุกด้าน แต่อย่างไรก็ตาม นักภาษาศาสตร์ทั้งสองท่าน ต่างก็มีกรอบแนวความคิดที่คล้ายกันว่า พัฒนาการทางภาษาของเด็กหรือการเรียนรู้เป็นผลที่เกิดขึ้นมาจากการปฏิสัมพันธ์กับสังคม

2.1.1 ทฤษฎีพัฒนาการด้านสติปัญญาของเพียเจท์ (Piaget's Cognitive Development Theory)

เพียเจท์ นักจิตวิทยาชาวสวิส กล่าวว่า ความรู้ความเข้าใจ (Cognitive) มีความหมายเหมือนสติปัญญาและได้สร้างทฤษฎีพัฒนาการด้านความรู้ความเข้าใจ หรือทฤษฎีสติปัญญาและแนวคิดไว้ว่า สิ่งที่เป็นปัจจัยสำคัญของพัฒนาการด้านสติปัญญาและแนวคิดคือ การที่คนเรามีปฏิกิริยาตอบสนอง และการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมตั้งแต่เกิด ผลของปฏิกิริยาตอบสนองและการมีปฏิสัมพันธ์ทำให้เด็กซึ่งเมื่อแรกเกิดไม่สามารถแยกตนออกจากสิ่งแวดล้อมได้จะสามารถรู้จักตนเอง รู้ว่าตนเองเป็นคนละส่วนกับสิ่งแวดล้อม และประสบการณ์ในวัยต่างๆ ต่อมาทำให้เกิดพัฒนาการด้านสติปัญญาขึ้น ปฏิกิริยาการตอบสนองและการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่มีการปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เพื่อจะทำให้เกิดภาวะสมดุล ซึ่งประกอบด้วย 2 กระบวนการคือ การดูดซับ (Assimilation) ซึ่งหมายถึง กระบวนการที่เด็กได้ดูดซับภาพต่างๆ ของสิ่งแวดล้อมด้วยประสบการณ์ของตนเอง การดูดซับจะมากขึ้นเรื่อยๆ ขึ้นอยู่กับความสามารถของเด็กแต่ละคน และอีกกระบวนการหนึ่งคือ การปรับความต่าง (Accommodation) ซึ่งหมายถึง การปรับสิ่งที่ได้รับรู้ใหม่ๆ เพื่อให้เข้ากับความรู้และความเข้าใจเดิมที่มีอยู่จากกระบวนการต่างๆ ร่วมกับการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อม เพื่อให้ความคิดความเข้าใจตรงกับความเป็นจริงรอบๆ ตัวเขา

นอกจากนี้เพียเจต์ยังเชื่อว่า พัฒนาการเป็นกระบวนการต่อเนื่องและเป็นขั้นตอน จึงได้แบ่ง พัฒนาการด้านสติปัญญาออกเป็น 3 ระดับ และในแต่ละระดับยังจำแนกออกเป็นขั้นพัฒนาการต่างๆ คือ

ขั้นตอนของความคิดตามทฤษฎีของเพียเจต์

ขั้นตอนต่างๆ จะเป็นไปตามลำดับและๆ ไม่สามารถที่จะเกิดข้ามขั้นตอนได้ ซึ่งแต่ละขั้นตอน จะมีความซับซ้อนเพิ่มขึ้นเรื่อยๆ

1. ระดับรู้จักคิดด้วยประสาทสัมผัสและกล้ามเนื้อ (Sensorimotor Stage) ตั้งแต่เกิดถึง 2 ขวบ เด็กพัฒนาความรู้คิดหลากหลาย ซึ่งแบ่งระยะเจริญเติบโตออกเป็นขั้นเล็กๆ อีก 6 ขั้นตอน ดังนี้

1.1 ขั้นปฏิกิริยาสะท้อน (Reflex Phase) (ตั้งแต่เกิดจนกระทั่งถึง 1 เดือน) ทารกจะมีพฤติกรรม สะท้อนอย่างง่าย เช่น การดูดนิ้ว การไขว่คว้า ฯลฯ ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเพื่อสนองการกระตุ้นจาก ภายนอกโดยอัตโนมัติ

1.2 ขั้นพัฒนาอวัยวะประเภทปฏิกิริยาสะท้อนและตอบสนอง รู้จักทำหน้าที่ประสานงานกัน และกัน (Primary Circular Reactions) (1-4 เดือน) ทารกจะใช้ประสบการณ์ที่ได้รับเป็นแนวทางในการ เคลื่อนไหวของตนเอง การเคลื่อนไหวในระยะนี้ยังขาดการประสานงานและเป็นพฤติกรรมซ้ำๆ ง่ายๆ ที่ปราศจากจุดมุ่งหมาย ความสนใจของทารกอยู่ที่การเคลื่อนไหว เช่น มือและตาทำงานร่วมกัน เมื่อหู ได้ยินเสียงอะไร เช่น เสียงคนพูด ก็ยกหน้าขึ้นมองดู รู้จักหยิบฉวยวัตถุสิ่งของเข้าไปใส่ปากเพื่อ ดูด กัด อม เด็กยังไม่ เข้าใจการดำรงตัวของวัตถุ สิ่งของ บุคคล ถ้าสิ่งเหล่านี้หายไป เด็กไม่แสดง อาการอาลัย ผิดหวัง หรือประหลาดใจ และไม่หวังจะให้สิ่งเหล่านั้นปรากฏมีขึ้นอีก

1.3 ขั้นพัฒนาการเคลื่อนไหวอย่างมีจุดมุ่งหมาย (Secondary Circular Reactions) (4-8 เดือน) เป็นวัยแรกที่เด็กแสดงพฤติกรรมโดยมีความตั้งใจหรือจุดมุ่งหมาย ทารกจะเริ่มรู้จักเลียนแบบ ทำซ้ำๆ พฤติกรรมที่พึงพอใจ เพราะเกิดความสนใจในผลของพฤติกรรม เข้าใจการดำรงอยู่ของวัตถุ ฉะนั้นจะ รู้จักมองหา ค้นหา สิ่งของที่เคยมีอยู่แล้วสูญหาย ฉะนั้นเด็กจึงชอบเล่น การเล่นประเภท “จ๊ะเอ๋” “ตุ๊กแก” “ซ่อนหา” ชอบมองกระจกเงา ชอบการเล่นที่ลับๆ ล่อๆ เริ่มรู้จักแยกตัวเองออกจาก สิ่งแวดล้อม

1.4 ขั้นพัฒนาการประสานของอวัยวะ (Coordination of Secondary Reactions) (8-11 เดือน) ทารกเริ่มที่จะแก้ไขปัญหาย่างง่ายๆ โดยใช้ประสบการณ์ในอดีตช่วยในการแก้ปัญหา และรู้จักวิธี แสวงหาสิ่งที่พึงใจง่ายๆ เช่น เล่นของเล่น รู้จักมองค้นหาของเล่นที่มองไม่เห็น หรือที่ซุกซ่อน ถ้าเห็น ของที่ซุกซ่อนไว้วางอยู่มุมห้องก็เคลื่อนไหวเข้าไปหา ซึ่งพฤติกรรมนี้เกิดขึ้นอย่างมีจุดมุ่งหมาย

1.5 ขั้นพัฒนาความคิดริเริ่มแบบลองผิดลองถูก (Tertially Circular Reactions) (12-18 เดือน) เริ่มแสดงความสนใจในผลของพฤติกรรมใหม่ๆ มีการทดลองทำดูหลายๆ แบบ และสนใจผลที่เกิดขึ้น ซึ่งแตกต่างจาก Secondary Circular Reactions ตรงที่เด็กไม่เพียงแต่จะสนใจทำซ้ำๆ แต่จะเปลี่ยนแปลงให้เกิดความใหม่อยู่เรื่อยๆ ซึ่งนับเป็นจุดเริ่มต้นของการสะสมกระบวนการทางความคิดและความเข้าใจ (Cognitive Process)

1.6 ขั้นพัฒนาการโครงสร้างทางสติปัญญาเบื้องต้น (Invent of New Means Though Internal Mental Combinations) ตั้งแต่ 18-24 เดือน สมรรถภาพทางความคิดเจริญไปอีก 1 ลำดับ ก่อนระยะนี้ เด็กมีความสามารถที่จะรู้และคิด จากสิ่งที่เด็กมองเห็นได้ สัมผัสได้ และปรากฏให้เด็กเห็นเฉพาะหน้าเท่านั้น ถึงขั้นนี้เด็กจะสามารถคิดหาวิธีแก้ปัญหาโดยไม่ต้องอาศัยการลองผิดลองถูก รู้จักคิดถึงสิ่งที่เป็นวัตถุหรือเหตุการณ์ที่ไม่จำเป็นต้องปรากฏเฉพาะหน้าก็ได้ เพราะเริ่มพูดภาษาเป็นเรื่องเป็นราวได้บ้างแล้ว ฉะนั้นจึงรู้จักแก้ไขปัญหา (insight) ง่ายๆ ได้ รู้จักว่าถ้าตนปรารถนาสิ่งใด ต้องทำอะไรจึงจะสมปรารถนา ถ้าอยากได้ตุ๊กตาที่หน้าร้าน หรือออกไปเที่ยวนอกบ้านต้องแสดงฤทธิ์กับแม่อย่างไร เด็กรู้จักคิดเรื่องสมมติ (Imaginary) และเล่นสมมติ แต่ยังอยู่ในขั้นตอนง่ายๆ ขึ้นอยู่กับสิ่งแวดล้อม และลักษณะการเลี้ยงดูเป็นอันมาก เด็ก 18 เดือน ที่ดูภาพยนตร์จากโทรทัศน์เป็นแล้ว อาจรู้จักเรียกชื่อของเล่นเหมือนชื่อตัวภาพยนตร์ที่เขารู้จัก เพียเจท์ กล่าวว่ากรณีที่เด็กรู้จักคิดสมมติได้นั้น เป็นจุดเริ่มต้นของการรู้จักคิดแบบรวบยอด (conceptualization)

2. ระดับความคิดรวบยอด (Conceptual Thought Phase) (1 ½ หรือ 2 ปี – 11 หรือ 12 ปี) แบ่งออกเป็น 3 ขั้นพัฒนาการ คือ

2.1 ขั้นพัฒนาก่อนความคิดรวบยอดอย่างมีเหตุผล (Preconceptual Thought Phase) (1 ½ หรือ 2 ปี – 4 ปี) ระยะนี้สามารถใช้ภาษาและเข้าใจความหมายของสัญลักษณ์ แต่การใช้ภาษาของเด็กวัยนี้มักเป็นภาษาที่เกี่ยวข้องกับตนเอง เพราะเด็กมีลักษณะที่เห็นว่าตนเองเป็นศูนย์กลางของทุกสิ่ง (Egocentric) เข้าใจสิ่งต่างๆ เกี่ยวกับตนเองเท่านั้น ยังไม่สามารถเข้าใจความหมายของความคิดรวบยอดที่ลึกซึ้งได้

2.2 ขั้นพัฒนาการใกล้เกิดความคิดรวบยอดอย่างใช้เหตุผล (Intuitive Thought Phase) (4-7 ปี) ระยะนี้ไม่สามารถจะใช้เหตุผลในการตัดสินใจความคิดความเข้าใจของเด็กของเด็กขึ้นอยู่กับการรับรู้ของเขาเป็นส่วนใหญ่ โดยเด็กเริ่มเกิดความคิดรวบยอดจากประสบการณ์ที่ได้จากปฏิกิริยาโต้ตอบต่อสิ่งแวดล้อม การเลียนแบบพฤติกรรมรอบๆ ตัว และการเริ่มใช้ภาษาเป็นเครื่องมือ ความคิดความเข้าใจยังขึ้นอยู่กับสิ่งที่เขา รับรู้หรือสิ่งที่เขาเห็นเท่านั้น

2.3 ขั้นพัฒนาการเกิดความคิดรวบยอดอย่างใช้เหตุผล ในลักษณะรูปธรรม (Concrete Operation Thought Phase) ระยะเวลาเด็กเริ่มมีความสามารถในการสร้างกฎเกณฑ์ รู้จักที่จะแบ่งสิ่งแวดล้อมออกหมวดหมู่ได้ สามารถเข้าใจเหตุผลกับสิ่งที่เห็น เช่น ของที่มีขนาดเท่ากันแม้ว่าจะแปรรูปร่างไป ก็ยังมีขนาดเท่ากันหรือคงที่เนื่องจากเข้าใจความหมายของการเปรียบเทียบของความคิดรวบยอดที่ว่า สูงกว่า หนักรกว่า หรือเบากว่า เช่นเดียวกับมากกว่าหรือน้อยกว่า

3. ระดับพัฒนาการคิดอย่างมีความเข้าใจ หรือมีวิจารณญาณในลักษณะนามธรรม (Cognitive Thought Phase หรือ Formal Operation) (11 หรือ12 ปีขึ้นไป) ระยะเวลาพัฒนาการทางสติปัญญาและความคิดของด็กพัฒนาขึ้นสู่ระดับวุฒิภาวะสูงสุดคือ เด็กจะเริ่มคิดเหมือนผู้ใหญ่ สามารถที่จะคิดอย่างมีเหตุผล คิดอย่างวิทยาศาสตร์ สามารถที่จะตั้งสมมติฐานหรือทฤษฎีได้ และสามารถที่จะเกิดความคิดรวบยอดในสิ่งที่เป็นนามธรรมนอกเหนือไปจากที่สายตามองเห็นได้

2.1.2 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ระหว่างมารดาและบุตร (Mother-Child Interaction Theory)

โบลว์บี (Bowlby : 1969) เน้นในเรื่องของ “สัมพันธภาพ” (Attachment) เพื่ออธิบายถึงความรักใคร่ผูกพันที่บุคคลหนึ่งมีต่อบุคคลอื่นๆ เป็นความรู้สึกที่คงทนถาวรและ เชื่อว่าสัมพันธภาพนี้เริ่มต้นตั้งแต่มนุษย์อยู่ในวัยทารก ซึ่งเป็นวัยที่ต้องพึ่งพาผู้อื่นเพื่อให้ได้รับการดูแลปกป้องทั้งร่างกายและจิตใจ รวมทั้งเป็นการสร้างความพึงพอใจซึ่งกันและกัน กระบวนการสร้างสัมพันธภาพเป็นกระบวนการที่บิดามารดาและทารกร่วมกันสร้างความรักความผูกพัน (Attachment Bond) จึงเป็นสายสัมพันธ์ที่แข็งแกร่งและเกิดขึ้นเฉพาะตัวบุคคล เนื่องจากพฤติกรรมและบุคลิกภาพของทารกที่แสดงออกสอดคล้องกับพฤติกรรม และบุคลิกภาพของมารดา ทารกจะแสดงพฤติกรรมต่างๆ เพื่อให้ได้รับการสัมผัสจากมารดา เช่น การร้องไห้ การยิ้ม การฟังเสียงและการดูดกลืน เพื่อให้มารดามีสัมผัสที่ใกล้ชิดกับตน

โรเซนเทล (Rosenthal : 1973) ได้ให้ความสำคัญกับ “สัมพันธภาพ” (Attachment) ไว้ว่าเป็นเรื่องของความสนิทสนม ความรัก และกล่าวว่าการสัมผัสเป็นรูปแบบหนึ่งของการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลสองคน และผลที่ได้ไม่ใช่สิ่งของแต่เป็นความรู้สึกที่มีต่อกันและกัน สัมพันธภาพเป็นกระบวนการที่ค่อยๆ เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยมีผลมาจากความคุ้นเคยและความรักระหว่างคนสองคน

สำหรับคำว่า “ความผูกพัน” (Bonding) นั้นคลอสและเคนเนล (Klaus & Kennell อ้างใน Rosenthal : 1973) ได้ให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง ความรักความผูกพันที่มารดามีต่อบุตรในระยะหลังคลอดทันที

แต่ส่วนใหญ่การใช้คำว่า “สัมพันธภาพและความผูกพัน” มักจะใช้ในความหมายเดียวกันหรือใช้แทนกันได้ ดังนั้น จึงกล่าวได้ว่า สัมพันธภาพหรือความผูกพันระหว่างมารดาและทารกเป็นการแสดงออกซึ่งความสัมพันธ์ ความสนิทสนม ความรักระหว่างคนสองคน

ทฤษฎีนี้ค้นพบโดยคลอสและเคนเนล (Klaus & Kennell, อ้างใน Rosenthal : 1973) เน้นช่วงเวลาสั้นๆ หลังคลอดเรียกว่า “ระยะที่ไวต่อความรู้สึก” (Sensitive Period) เชื่อว่าการมีสัมผัสใกล้ชิดระหว่างมารดาและทารกในช่วงเวลานี้จะมีความสำคัญต่อสัมพันธภาพระหว่างที่จะเกิดขึ้นในระยะต่อมา และอธิบายปฏิสัมพันธ์ระหว่างมารดาและทารกไว้ ดังนี้

1. การสัมผัส (Touch and Tactile) เป็นสิ่งสำคัญในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างมนุษย์ การสัมผัสเป็นเครื่องแสดงถึงความรักใคร่ผูกพันที่มารดามีต่อบุตร จากการศึกษาในมารดาหลังคลอด พบว่ามารดาจะเริ่มใช้นิ้วและส่วนศีรษะ แขนขาของทารก หลังจากนั้นจะใช้ฝ่ามือลูบไล้ลำตัวและอุ้มทารกไว้ในวงแขน ส่วนทารกนั้นจะมีการจับมือหรือดึงนมมารดาเป็นการตอบสนอง

2. การประสานสายตา (Eye to Eye Contact) เป็นปฏิสัมพันธ์อีกวิธีหนึ่งที่เริ่มต้นจากมารดา มองเข้าไปในดวงตาของทารก และทารกจ้องตอบมาที่จุดดำกลางดวงตาของมารดา การประสานสายตาคือสิ่งที่มีผลอย่างมากในการเริ่มต้นพัฒนาความเชื่อมั่นและความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น

3. กลิ่น (Odor) มารดาสามารถจำกลิ่นของทารกได้ตั้งแต่เกิดและแยกจากทารกอื่นได้ ในขณะที่เดียวกันทารกก็เรียนรู้ที่จะจำกลิ่นน้ำนมของมารดาได้ภายใน 6-10 วันหลังคลอด

4. ความอบอุ่น (Body Warmth) มารดาและทารกจะมีความพึงพอใจต่อการได้รับความอบอุ่นจากกันและกัน จากการวิจัยพบว่า ทารกหลังคลอดสามารถควบคุมอุณหภูมิของร่างกายได้ดี ถ้าเช็ดตัวให้แห้งและห่อหุ้มตัวทารกแล้วมอบให้มารดาเนบอกทันที ทารกจะมองคู่มือคลายเมื่อได้รับไออุ่นจากมารดา

5. เสียง (Voice) การตอบสนองของมารดาและทารกต่อเสียงของกันและกัน มารดาจะรับฟังเสียงร้องไห้ของทารก เพื่อทราบว่าทารกสบายดีหรือไม่เมื่อมารดาพูดคุยด้วยเสียงที่แหลมทารกจะตื่นและหันไปตามเสียง

6. การเคลื่อนไหวตามจังหวะ (Entrainment) คอนดอนและแซนเดอร์ (Condon & Sander) ศึกษาพบว่า ทารกจะมีการเคลื่อนไหวตามจังหวะการส่งเสียงพูดของมารดา จะสังเกตเห็นได้ว่าในขณะที่มารดาพูดนั้น ทารกจะมีการเคลื่อนไหวส่วนต่างๆ ของร่างกายสัมพันธ์กับเสียงสูงๆ ต่ำๆ ของการพูด

การเคลื่อนไหวของร่างกายหรือสายตาของทารกตามเสียงมารดานั้นจะสร้างความผูกพันใกล้ชิดระหว่างมารดาและทารกมากขึ้น จึงเป็นเสมือนแรงกระตุ้นให้มีการโต้ตอบซึ่งกันและกัน

7. จังหวะทางชีวภาพ (Biorhythmicity) ทารกขณะอยู่ในครรภ์มารดา จะมีระบบการทำงานของอวัยวะต่างๆ ตามจังหวะของระบบการทำงานของร่างกายมารดา เช่น จังหวะการเต้นของหัวใจที่สม่ำเสมอ ฯลฯ เมื่อคลอดออกสู่โลกภายนอก ทารกจะมีการสร้างจังหวะของระบบการทำงานต่างๆ ในร่างกายตนเอง ดังนั้น มารดาควรช่วยส่งเสริมให้ระบบต่างๆ ของร่างกายทารกทำงานได้ดียิ่งขึ้น โดยการอุ้มทารกไว้แนบอกและกระตุ้นทารกในขณะที่ทารกมีการตื่นตัว เพราะทารกพร้อมและสามารถตอบสนองได้ดี

2.2 ทฤษฎีวัจนกรรม (Speech Act)

ความเชื่อพื้นฐานที่ว่า การเรียนรู้ภาษานั้น เกิดจากกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างแม่กับเด็ก ภาษายาวที่ป้อนเข้าส่วนใหญ่จึงมีลักษณะของการเร้าปฏิสัมพันธ์ ซึ่งมีผลต่อการเรียนรู้ภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องของสมรรถนะทางการสื่อสาร (Communicative Competence) ดังนั้นในการศึกษาเรื่องวัจนกรรมที่เน้นเรื่องของการแสดงเจตนาในการใช้ภาษา จึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะถือเป็นความหมายในระดับของการสื่อสาร สำหรับการวิเคราะห์เรื่องวัจนกรรมนี้มีกระบวนการวิเคราะห์ที่เป็นระบบ ซึ่งมีวิวัฒนาการตามแนวความคิดดังต่อไปนี้

ออสติน (J.L. Austin, อ้างใน เดชา เวชยาภรณ์, 2543 หน้า 11) นักปรัชญากลุ่มเจตนานิยม (Interactionist) พยายามศึกษาและอธิบายภาษา โดยกล่าวไว้ในผลงาน การกระทำด้วยคำพูด (How to do Things with Words) คำพูดไม่ได้มีหน้าที่เพียงแต่สื่อความเท่านั้น แต่ยังทำให้เกิดการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งได้อีกด้วย โดยได้แบ่งคำพูดออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่

1. Constative คือ คำพูดหรือประโยคที่ทำหน้าที่สื่อความ หรือบอกเล่าข้อเท็จจริง มีลักษณะคงที่ทางความหมาย และสามารถตัดสินค่าความเป็นจริงได้ว่าเป็นจริงหรือเท็จ

2. Performative คือ คำพูดหรือประโยคลักษณะพิเศษ ที่ไม่ได้ทำหน้าที่เพียงแต่สื่อความหรือบอกเล่าข้อเท็จจริงเท่านั้น แต่สามารถทำให้เกิดการกระทำได้

ออสตินได้ให้ตัวอย่างที่แสดงให้เห็นความแตกต่างระหว่างคำพูดหรือประโยคที่เป็น Constative และ Performative ดังนี้

1) I do (take this woman to be my lawful wedded wife)

(ใช้ในพิธีแต่งงาน)

2) I name this ship the Queen Elizabeth.

(ใช้ในการปล่อยเรือลงน้ำโดยในพิธีมีการทบทวนเวลาที่ลำเรือ)

3) I give and bequeath my watch to my brother.

(ใช้ในพินัยกรรม)

4) I bet you six pence it will rain tomorrow

(ใช้ในการพนันขันต่อ)

จากตัวอย่างข้างต้น ออสตินถือว่าการพูดด้วยคำพูดดังกล่าวไม่ได้เป็นเพียงการกล่าวข้อความซึ่งใช้บรรยายว่า “ฉันทำ” “ฉันให้ชื่อเรือลำนี้ว่าควีนอลิซาเบธ” และอื่นๆ แต่ยังเป็นการกระทำคือ การแต่งงาน การปล่อยเรือลงน้ำ การเขียนพินัยกรรม และการพนัน

การกล่าวถ้อยดังกล่าว ไม่สามารถตัดสินค่าความจริงได้ว่าเป็นจริงหรือเท็จ แต่สามารถตัดสินได้จากผลของการกระทำว่าประสบความสำเร็จหรือไม่ ซึ่งการกล่าวถ้อยจะประสบความสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อถูกกล่าวในสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม ซึ่งเรียกว่า “Felicity conditions” หรือ “Happiness conditions” ตัวอย่างเช่น ในการตั้งชื่อเรือ นั้น เป็นความจำเป็นที่บุคคลที่กระทำการตั้งชื่อเรือ นั้นเป็นบุคคลที่ได้รับมอบหมายให้กระทำการดังกล่าวได้เท่านั้น ถ้าเป็นการปฏิบัติที่ไม่เหมาะสมตามโอกาสแล้ว จะถือได้ว่าเป็น “Infelicity” หรือ “Unhappy”

ออสตินได้จำแนกการกระทำด้วยการกล่าวถ้อยแบบ Performative ออกเป็น 2 ประเภท

1. Primary performative เป็นถ้อยคำที่ต้องตีความเนื่องจากไม่มีถ้อยคำที่แสดงเจตนาชัดเจน

2. Explicit performative เป็นถ้อยคำที่มี Performative verb (คำกริยาแสดงการกระทำ) อยู่ชัดเจน เช่น “assert”, “ask”, “order”, “promise” ซึ่งเป็นคำกริยาที่ถูกใช้แสดงการกระทำตามชื่อของกริยานั้น

ประโยคที่เป็น Explicit performative ส่วนใหญ่มักจะเป็นประโยค Declarative sentence และ Performative verb เหล่านี้จะอยู่ในรูป “the first person singular indicative active form”

ตารางที่ 1 การกล่าวถ้อยแบบ Performative ของออสติน

A. Primary Performative	B. Explicit Performative
1. ‘I shall be there’	4. ‘I promise that I shall be there’
2. ‘Go’	5. ‘I order you to go’
3. ‘You ought to go to class everyday’	6. ‘I advise you to go to class everyday’

ออสตินยังได้จำแนกประเภทของ Explicit performative verbs ตามรายละเอียดของความตั้งใจ (Illocutionary force) ออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ Verdictives, Exercitives, Commissive, Behabitives and Expositives ซึ่งปรากฏในคำกริยาที่ใช้ในภาษาอังกฤษเป็นจำนวน 188 คำ ดังนี้

1. Verdictives คือ คำกริยาที่มีความหมายเกี่ยวกับ verdict, estimate, reckoning หรือ appraisal ได้แก่ คำกริยา verdict, estimate, value, rank, analyze, escribe เป็นต้น
2. Exercitives คือ คำกริยาที่มีความหมายเกี่ยวกับ exercising of powers, rights หรือ Influences ได้แก่ คำกริยา appoint, degrade, demote, dismiss, name, order, command, direct เป็นต้น
3. Commissive คือ คำกริยาที่มีความหมายเกี่ยวกับ promising หรือ undertaking ได้แก่ คำกริยา promise, covenant, contract, undertake, and propose to เป็นต้น
4. Behabitives คือ คำกริยาที่มีความหมายเกี่ยวกับ attitudes และ social behavior เช่น apologize, thank, deplore, resent, welcome, bless, and dare เป็นต้น
5. Expositives คือ คำกริยาที่มีความหมายในการอธิบาย เช่น affirm, deny, state, describe, class, identify เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม การจำแนกชนิดของคำกริยาในการแสดงการกระทำของออสตินยังกว้างเกินไป และไม่ได้นำเสนอรูปแบบสำหรับการวิเคราะห์การกระทำหรือเจตนาเหล่านี้ ทำให้การจัดประเภทดูเหมือนเป็นเพียงการรวบรวมรายการคำกริยาเท่านั้น

นอกจากนี้ ออสตินยังเชื่อว่า การกล่าวบางสิ่งบางอย่าง ผู้พูดเกิดการกระทำ 3 ระดับ ได้แก่

1. การกล่าวถ้อย (Locutionary Acts) คือการเปล่งเสียงเพื่ออ้างถึงสิ่งต่างๆ บนโลกและใช้สื่อความหมายในภาษา
2. การแสดงเจตนา (Illocutionary Acts) เป็นระดับที่เกี่ยวข้องกับการแสดงเจตนา เป็นการแสดงเจตนาที่แฝงอยู่ในขณะที่ผู้พูดกล่าวถ้อย เช่น บอก ถาม สั่ง สัญญา หรือขอร้อง
3. วจนผล (Perlocutionary Act) เป็นระดับที่เน้นผลของวจนกรรม หมายถึงการกระทำของผู้ฟังที่เกิดจากการกล่าวถ้อยของผู้พูด

เซิร์ล (Searle, 1969 อ้างในเดชา เวชชาภรณ์, 2543 หน้า 13) ได้ศึกษาและอธิบายกฎการเกิดการกระทำดังกล่าวได้ชัดเจนกว่าออสติน เรียกว่า ทฤษฎีวจนกรรม โดยอธิบายว่า ในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารนั้นผู้พูดไม่ได้เพียงสื่อความของคำหรือข้อความเท่านั้น หากแต่การสื่อสารครั้งหนึ่งๆ มีการกระทำในการสื่อสารเจตนาเพื่อบรรลุจุดมุ่งหมายหนึ่งๆ และเขาเสนอว่า การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร

วจนกรรมนั้นประกอบไปด้วยการกระทำ 3 ประการ (สุดาพร ลักษณ์ยนาวิน, 2537 อ้างในเดชา เวชยาภรณ์, 2543 หน้า 13) คือ

1. การกล่าวถ้อย (Utterance Acts) คือการกระทำที่เป็นการกล่าวถ้อยคำนับตั้งแต่การเปล่งเสียงออกมาครั้งหนึ่งๆ มีผลของการกระทำนั้นๆ เป็นคำ หรือประโยคซึ่งอาจรวมเรียกได้ว่าถ้อยคำ (Utterance)

2. การนำเสนอความ (Propositional Acts) คือ การกระทำที่เป็นการนำเสนอความ ซึ่งประกอบไปด้วยความที่กล่าวอ้างถึงสรรพสิ่ง และลักษณะอาการต่างๆ

3. การแสดงเจตนาด้วยคำพูด (Illocutionary Acts) คือ การกระทำที่เป็นการใช้คำพูดที่แฝงไปด้วยเจตนาต่างๆ เช่น ถาม สั่ง และอื่นๆ

ในการศึกษาภาษาในบริบทนั้น การแสดงเจตนาด้วยคำพูด (Illocutionary Acts) มีความสำคัญมาก การศึกษาภาษาของเซิร์ลเป็นการมองเจตนาของผู้พูดในบริบทเป็นหลัก โดยเชื่อว่า ภาษามีจุดเริ่มต้นจากเจตนา (Intention) ภายในตัวของผู้พูดเป็นหลัก ตามแนวความคิดของเซิร์ล วจนกรรมคือ ความหมายที่อาจพิจารณาได้จากโครงสร้างทางไวยากรณ์ แต่อยู่ที่การตีความโดยผู้วิเคราะห์ซึ่งเป็นผู้ฟัง เซิร์ลได้ใช้กฎการอธิบายวจนกรรมและกฎที่ควบคุมเมื่อมีการใช้วจนกรรม (Constative and Regulative Rule) ในการศึกษา เราสามารถวิเคราะห์วจนกรรมจากถ้อยคำที่ปรากฏได้ โดยอาศัยการวิเคราะห์กฎดังกล่าว ดังที่สุดาพร ลักษณ์ยนาวิน (2537 อ้างในเดชา เวชยาภรณ์, 2543 หน้า 14) ได้นำมากล่าวไว้ให้เป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์ วจนกรรม ดังต่อไปนี้

1. เกณฑ์เกี่ยวกับความนำเสนอ ประกอบด้วย

ก. เนื้อหาข้อความนำเสนอ (Propositional Content) ได้แก่ รายละเอียดซึ่งเป็น เนื้อหาอ้างอิงหรือภาคแสดงของสาระอ้างอิงนั้น (Reference and Predicates)

ข. ปัจจัยพื้นฐาน (Preparatory) ได้แก่ ปัจจัยพื้นฐานทางความเชื่อของผู้พูดผู้ฟังที่มีมาก่อนความนำเสนอจะเกิดขึ้น

2. เกณฑ์เกี่ยวกับความจริงใจ ประกอบด้วย

ความจริงใจ (Sincerity) ได้แก่ ความต้องการที่แท้จริงของผู้พูดในด้านเจตนาและทัศนคติต่อการกล่าวถ้อยคำนั้นๆ

ก. สาระสำคัญของความจริงใจ (Essential) ได้แก่ สาระสำคัญของกรกล่าวถ้อยคำแต่ละชนิดว่าต้องการให้เกิดการกระทำอะไรขึ้น

จากการศึกษาดังกล่าวเห็นได้ว่า เซิร์ลไม่ได้ให้ความสำคัญเรื่องรูปภาษา อย่างไรก็ตาม เวนเดอร์เวคิน (Vanderveken, 1990) เป็นคนหนึ่งที่ศึกษาเรื่องวจนกรรมร่วมกับเซิร์ล ซึ่งหลายปีถัดมาได้เสนอ

ข้อเสนอใหม่ที่ต่างจากเซิร์ล โดยเชื่อว่าวัจนกรรมมีความสัมพันธ์กับโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ของประโยค และเชื่อว่าน่าจะมีการแสดงออกเป็นรูปภาษาชัดเจน เช่น มาลาของกริยา การเรียงลำดับคำทำนองเสียง และเครื่องหมายวรรคตอน ซึ่งทำให้แบ่งประโยคพื้นฐานในภาษาอังกฤษได้ 7 ชนิด ได้แก่ ประโยคบอกเล่า (Declarative Sentences) มีมาลาคือการบอก (Statement) ประโยคคำถาม (Interrogative Sentences) มีมาลาคือการถาม (Question) ประโยคคำสั่ง (Imperative Sentences) มีมาลาคือการสั่ง (Command) ประโยคอุทาน (Exclamative Sentences) มีมาลาคือการอุทาน (Exclamation) ประโยคทั้ง 4 ชนิดข้างต้น เป็นประโยคที่แบ่งมาลาตามที่ Lyon (1981 อ้างในเดชา เวศยาภรณ์, 2543 หน้า 14) ได้แบ่งไว้และแวนเดอร์เวคินได้เพิ่มขึ้นตามคุณสมบัติด้านเจตนาของประโยคอีก 3 ประโยคคือ ประโยคเงื่อนไข (Conditional Sentences) ซึ่งเป็นการกล่าวเงื่อนไขที่จะมีผลต่อค่าความเป็นจริงเท็จของข้อความ ประโยคแสดงความปรารถนา (Optative Sentences) เป็นการแสดงความปรารถนาของผู้พูด ประโยคแสดงความตั้งใจ (Subjunctive Sentences) เป็นการแสดงความตั้งใจของผู้พูด

นอกจากนี้ แวนเดอร์เวคิน กล่าวถึงเรื่องของเกณฑ์การอธิบายการเกิดวัจนกรรม เพื่อนำไปวิเคราะห์ และครอบคลุมเนื้อหาขึ้นกว่าเซิร์ลดังนี้

1. ทิศทางการกำหนดโลกโดยการกระทำของภาษา (Illocutionary Point) แบ่งเป็นแบบที่ภาษากำหนดโลก โลกกำหนดภาษา แบบสองทิศทาง และแบบไม่มีการกำหนดอะไรเลย เช่น การสั่งเป็นแบบที่ภาษากำหนดโลก เป็นต้น

2. วิธีการในอันที่จะทำให้ความตั้งใจนั้นสัมฤทธิ์ผล (Mode of Achievement) เช่น การขอ ผู้ขอจะต้องมีความสุภาพอ่อนน้อมเพื่อเรียกร้องให้ผู้ฟังปฏิบัติตาม เป็นต้น

3. เนื้อหาของความนำเสนอ (Propositional Content Conditions) ในการกล่าวถ้อยแสดงวัจนกรรมหนึ่งๆ นั้น เนื้อหาของความนำเสนอที่ปรากฏจะมีลักษณะแตกต่างออกไปด้วย เช่น การสั่งจะมีเนื้อหาความนำเสนอเป็นเรื่องราวในอนาคตเสมอ เกณฑ์นี้จะเป็นกฎที่ว่าด้วยลักษณะเนื้อหาของความนำเสนอสำหรับ วัจนกรรมนั้นๆ ว่าต้องมีลักษณะเฉพาะเช่นไร

4. ปัจจัยพื้นฐานของความนำเสนอที่มีการแสดงเจตนาหนึ่งๆ (Preparatory Conditions) เกณฑ์นี้มีลักษณะคล้ายกับเกณฑ์ของเซิร์ล คือ มีลักษณะคล้ายกับเกณฑ์แห่งความจริงใจของเซิร์ล (Sincerity Conditions) เกณฑ์ที่ว่าด้วยน้ำหนักของถ้อยคำ (Degree of Strength) ที่ผู้พูดมุ่งหวังให้เป็นผลต่อการสัมฤทธิ์ผลในการกล่าววัจนกรรมนั้นๆ

จุดเด่นของแวนเดอร์เวคินนั้น อยู่ที่การจำแนกกลุ่มวัจนกรรมที่บ่งถึงรายละเอียดของความตั้งใจ (Illocutionary Force) ในภาษาอังกฤษเรียกว่า “Performative Verbs” ออกเป็น 5 กลุ่ม คือ

1. การบอกความ (Assertives)
2. การสัญญา (Commissives)
3. การสั่ง (Directives)
4. การประกาศ (Declaratives)
5. การแสดงอารมณ์ความรู้สึก (Expressives)

ในภาษาไทยมีผู้ศึกษา “Performative Verbs” ในมาตุภาษา (Chayada Thanavisuth, 1997) และได้พบการกระทำด้วยการกล่าวถ้อยในมาตุภาษาดังนี้

1. การบอกความ (Assertives)
2. การถาม (Question)
3. การสั่ง (Directive)
4. การแสดงอารมณ์ความรู้สึก (Expressives)
5. การจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management)

แต่ละชนิดสามารถจำแนกออกเป็นกริยาแสดงการกระทำด้วยการกล่าวถ้อยได้ 24 คำ คือ บอก บรรยาย นับ เรียก ถาม สั่ง ขอร้อง ตำหนิ เตือน ชู ห้าม ชักชวน อุทาน ร้องเพลง ปลอบ กล่อม ชม หยอกล้อ บ่น ราพิง ทักทาย สั่งผลัด และรักษาสัตว์ (Chayada Thanavisuth, 1997) ซึ่งรวมเรียกว่า คำกริยาที่ใช้อธิบายการแสดงออกทางภาษาศาสตร์ที่บ่งถึงเจตนาของหน่วยความหนึ่งๆ ในการพูดนั้น สำหรับงานวิจัยนี้ให้เรียกชื่อว่า “กริยาแสดงการกระทำด้วยการกล่าวถ้อย” หรือ Linguistics Action Verbs: LAVs (Verchueren, 1985 อ้างในเดชา เวศยาภรณ์, 2543 หน้า 16)

2.3 ความผิดปกติทางภาษาและการพูด

ปัญหาทางภาษาและการพูดในเด็ก เป็นปัญหาที่เกิดขึ้นในช่วงอายุขณะที่เด็กกำลังมีพัฒนาการด้านภาษาและการพูด โดยเฉพาะในช่วงอายุ 2-5 ปี ปัญหาที่พบบ่อยได้แก่ พัฒนาการทางภาษาและการพูดล่าช้า หรือที่เรียกกันทั่วไปว่า พูดช้า พูดไม่ชัด และพูดติดอ่าง การพัฒนาภาษาและการพูดล่าช้าพบมากในช่วงอายุ 2 ปี แล้วยังพูดได้ไม่กี่คำหรือพูดไม่ได้เลยย่อมเป็นที่ผิดสังเกต เด็กปกติเริ่มพูดได้ตั้งแต่ก่อน 2 ปี และอายุประมาณ 2 ปี เด็กทั่วไปเรียนรู้คำศัพท์ประเภทต่างๆ ได้มากประมาณ 100-

200 คำแล้ว นอกจากนั้นเด็กยังพูดประโยคสั้นๆ ได้ ถามและตอบคำถามได้ เล่าเรื่องต่างๆได้เอง ถ้าเด็กอายุตั้งแต่ 2 ปีขึ้นไป แล้วยังพูดได้น้อยกว่านี้ จึงเป็นที่ผิดสังเกตว่าคงจะมีความผิดปกติ

พัฒนาการทางภาษาและการพูด เป็นการเรียนรู้การเข้าใจคำพูดของผู้อื่น โดยเริ่มจากการเข้าใจคำศัพท์ประเภทต่างๆ เด็กจะสะสมความเข้าใจคำศัพท์อยู่ระยะหนึ่งก่อนที่จะใช้คำศัพท์เหล่านั้นในการพูดสื่อภาษากับคนอื่นๆ คำศัพท์ที่เด็กเรียนรู้ประกอบด้วย คำนามเรียกชื่อคน สัตว์หรือสิ่งของ อวัยวะ ร่างกาย ชื่อพืช ผัก ผลไม้และอาหาร ชื่อสี คำที่บอกความรู้สึกสัมผัส บอกสถานที่ เวลา ทิศทาง ขนาด ระยะทาง กิริยา อาการ คำวิเศษณ์ บุพบทและสันธาน เด็กปกติเรียนรู้คำนามได้ก่อนคำประเภทอื่นๆ แต่เมื่ออายุมากขึ้นอัตราการเรียนรู้คำนามจะลดน้อยลง จะเรียนรู้ประเภทอื่นแทน คำกริยา คำบุพบท คำวิเศษณ์ คำสันธาน ด้านจำนวนคำศัพท์ที่เด็กเรียนรู้ก็จะเพิ่มมากขึ้น จำนวนที่รู้จักเพียงแค่นี้ 10 เมื่ออายุ 1 ปี กลายเป็นเกือบ 2,000 คำ เมื่ออายุ 4 ปี ในช่วงอายุ 2-4 ปี เด็กมีพัฒนาการด้านการเรียนรู้คำศัพท์ที่ รวดเร็วมาก และมีอัตราการพัฒนาการสูงกว่าในช่วงอายุอื่นๆ

ความผิดปกติทางภาษาและการพูด แก้ไขได้ด้วยวิธีการฝึกพูด ซึ่งควรทำตั้งแต่เมื่ออายุยังน้อย และต้องพิจารณาถึงสาเหตุที่ทำให้เกิดความผิดปกติ ถ้าพบว่าสาเหตุจากความบกพร่องทางร่างกาย ซึ่งแก้ไขได้ด้วยวิธีการกินยา บำบัด หรือใช้อุปกรณ์ช่วย เช่น เด็กที่มีอุปกรณ์ต้องใส่เครื่องช่วยฟัง ก่อนฝึกพูดต้องแก้ไขสาเหตุทางร่างกายก่อน ในรายที่ไม่มี ความบกพร่องเกี่ยวกับสมอง อวัยวะในการพูด หรือการได้ยิน ก็ทำการฝึกทันที

เด็กที่มีปัญหาการพูดช้า การแก้ไขเป็นในเรื่องการส่งเสริมการพูดของเด็กปกติเป็นแนวทาง แสดงให้เด็กเห็นความสำคัญทางภาษาและการพูด เราใจให้เด็กสนใจฟังคำพูดกิจกรรมที่ส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้การพูดได้แก่ การกระตุ้นด้วยเครื่องเล่นที่มีเสียงการพูดคุยเกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน สอนให้เด็กเรียกชื่อสิ่งของที่จับบ่อยๆ ชื่ออวัยวะทางร่างกาย ทำท่าประกอบเพลง เล่านิทานจากภาพ สอนให้เด็กร้องเพลง หรือท่องบทกลอนง่ายๆ สำหรับเด็ก เล่นเกมที่ต้องใช้คำพูด มีกิจกรรมหลายอย่างในชีวิตประจำวัน ซึ่งช่วยส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้ภาษาได้โดยไม่รู้ตัว ถ้าผู้เลี้ยงเด็กเลือกให้ตรงกับโอกาสและสถานที่ที่จะใช้สอนภาษาแก่เด็กได้เป็นอย่างดี

เนื่องจากเด็กปัญญาอ่อน มีปัญหาในการเริ่มพูดช้ากว่าอายุปกติเป็นปัญหาสำคัญ การฝึกพูดจึงต้องเน้นเกี่ยวกับการส่งเสริมให้เด็กมีพัฒนาการทางภาษาให้มากที่สุด การฝึกพูดทำได้พร้อมๆ กับการกระตุ้นพัฒนาการด้านอื่นๆ และในปัจจุบันยอมรับกันแล้วว่า การกระตุ้นพัฒนาการต่างๆ แก่เด็กปัญญาอ่อนทันทีตั้งแต่แรกเกิดจะได้ผลดีมาก ทั้งในด้านการทำให้เด็กมีพัฒนาการเร็วขึ้นทุกๆ ด้าน และในด้านการช่วยให้เด็กใช้ความสามารถได้เต็มที่จนถึงขีดสุดเท่าที่ขอบเขตของระดับสติปัญญาจะเอื้ออำนวยให้

ตารางที่ 2 พฤติกรรมการได้ยินและการพูดของเด็กที่มีปัญหาทางภาษาและการพูด

ประเภท	พฤติกรรม
เด็กปัญญาอ่อน	<ul style="list-style-type: none"> - หูได้ยินดี - เริ่มพูดคำแรกช้า IQ 75 ลงมา เริ่มพูดคำแรกอายุประมาณ 16 เดือน <li style="padding-left: 40px;">IQ 50 ลงมา เริ่มพูดคำแรกอายุประมาณ 2 ปี <li style="padding-left: 40px;">IQ 20 ลงมา พูดไม่ได้เลย - พูดไม่ชัด
เด็ก Autistic	<ul style="list-style-type: none"> - หูได้ยินดี แต่มีการตอบสนองต่อเสียงไม่สม่ำเสมอ บางครั้งทำท่าว่าได้ยินดี บางครั้งทำท่าเหมือนพิการทางหูแต่กำเนิด - ไม่สนใจคำพูด - ไม่ใช่ทำทางเพื่อสื่อภาษา - ความสามารถด้านการพูดแตกต่างกันในเด็กแต่ละราย ตั้งแต่พูดไม่ได้เลยจนแบบ และสนทนาโต้ตอบได้
เด็กสมองพิการ	<ul style="list-style-type: none"> - มีปัญหาในการเข้าใจคำพูด ทั้งๆ ที่หูได้ยิน - พูดไม่ได้ ทั้งๆที่เข้าใจ สังเกตได้จากการทำตามคำสั่งได้อย่างถูกต้อง - ถ้าพูดได้อาจพูดเหมือนเป็นประโยค แต่มีคำที่มีความหมายเพียงไม่กี่คำ หรือใช้คำสลับกัน - บางรายมีปัญหาการควบคุมอวัยวะที่เปล่งเสียง ทำให้พูดล่าช้า ไม่ชัด เข้าใจยาก
เด็กที่ขาดการกระตุ้นทางภาษา	<ul style="list-style-type: none"> - หูได้ยินดี ปฏิบัติตามได้ - ไม่พูดหรือพูดน้อย - ใช้ท่าทางแสดงถึงความต้องการโดยไม่พูด เพราะมีคนเข้าใจและตอบสนองโดยไม่ต้องใช้คำพูด ในทางตรงข้ามเด็กที่ถูกทอดทิ้งละเลยมักมีท่าทางเซื่องซึมหรือล้มเหลวที่จะสื่อความหมายทั้งคำพูดและท่าทาง

ถึงแม้ว่าการศึกษาวิจัยที่เกี่ยวกับเด็กปัญญาอ่อน เป็นการศึกษาพื้นฐานตามทฤษฎีพฤติกรรม แต่แนวความคิดจากทฤษฎีพัฒนาการมีความสำคัญเพิ่มมากขึ้น ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget ได้มาจากการสังเกตบุตรของตนเอง และต่อมาได้นำมาใช้และทำให้เข้าใจการเรียนรู้ของเด็กปัญญาอ่อนได้

การพิจารณาเกี่ยวกับเด็กปัญญาอ่อน ที่สามารถหียบขมาจากทฤษฎีของ Piaget คือ Inhelder (1968) พบว่า เด็กปัญญาอ่อนไม่สามารถจัดอยู่ในระดับที่ 4 (Formal Thought) แม้แต่ในเด็กปัญญาอ่อนแบบเรียนได้ (EMR) มีความสามารถทางสติปัญญาอยู่ในระดับ 3 เท่านั้น

Steveman (1972 อ้างใน Inhelder :1968) ได้ศึกษาวิธีการเรียนรู้ที่ยังเกิดขึ้นตามเหตุการณ์ในเด็กปกติ พบว่าการเรียนรู้แบบนี้สัมพันธ์กันกับอายุของเด็กที่เพิ่มขึ้น ทักษะการเรียนรู้ชนิดนี้ มักอยู่ในช่วงวัยการศึกษาขั้นประถมศึกษา คือ อายุประมาณ 6-7 ปี แล้วหลังจากวัยนี้ทักษะการเรียนรู้จะลดลง ในขณะที่ความสามารถในการเลือกสนใจต่อสิ่งสำคัญๆ เพิ่มมากขึ้น

นอกจากนี้ การวิจัยยังพบว่าเด็กปัญญาอ่อน มีการเรียนรู้จากเหตุการณ์ที่บังเกิดขึ้นเหมือนกัน แต่น้อยกว่าเด็กปกติ อาจเป็นเพราะว่าเด็กปัญญาอ่อนไม่คุ้นเคยกับวิธีการสอนแบบนี้ และเด็กปัญญาอ่อนยังต้องการคำแนะนำในการเรียนรู้มากกว่าเด็กปกติ แต่อย่างไรก็ตาม เด็กปัญญาอ่อนก็ยังสามารถรับประโยชน์จากวิธีการเรียนรู้แบบนี้ที่ได้จากสิ่งแวดล้อม จึงควรจัดหาสิ่งแวดล้อมเพื่อส่งเสริมความรู้ด้วยการใช้รูปภาพ รูปแบบ และตัวอย่าง เป็นต้น

การแสดงออกทางภาษา รวมถึงการแสดงท่าทางไปจนถึงคำพูด เกี่ยวกับความบกพร่องของการแสดงออกทางภาษาส่วนใหญ่แล้วเป็นเรื่องของการพูดที่ผู้เชี่ยวชาญทางฝึกภาษา

1. การแสดงท่าทาง

ลักษณะการแสดงภาษาท่าทางแบบง่ายๆ ได้แก่ การแสดงท่าทาง ตัวอย่างเช่น เมื่อเราเอามือชี้ริมฝีปากเป็นสัญญาณว่า “เจิบๆ” การแสดงท่าทางเป็นการแสดงภาษาแบบหนึ่งที่คนเรามักใช้ปนกันกับการแสดงออกด้วยคำพูด แต่การแสดงท่าทางแทนการพูดเกือบทั้งหมด แสดงว่ามีเหตุ วิธีหนึ่งที่ใช้ประเมินจำนวนการแสดงท่าทางว่าใช้แทนคำพูดมากน้อยแค่ไหนคือ จดบันทึกการแสดงออกทุกชนิดของเด็กตามจำนวนท่าทางต่อประโยคพูด

2. การแสดงออกทางคำพูด

คำพูดเป็นการแสดงออกทางภาษาที่ละเอียดลออมากกว่าการใช้ท่าทาง ในการบันทึกคำพูดสิ่งที่จำเป็นต้องสนใจ คือ

2.1 จำนวนคำพูด จำนวนคำพูดที่แต่ละคนแสดงออกมานั้น ทำให้ตัดสินความสามารถของผู้คนได้ว่า มีจำกัดหรือมีปฏิกิริยาต่อสิ่งแวดล้อมอย่างไร ว่าคุณพูดตลอดเวลาหรือไม่ ถ้าเด็กพูด คุณว่าเด็กพูดออกมาเองหรือได้ตอบคำถามคนอื่น เด็กพูดเฉพาะกับเพื่อนไม่เคยพูดกับผู้ใหญ่เลยหรือไม่ ในการทำเช่นนี้จะต้องดูเปรียบเทียบกับแสดงออกตามปกติในการสื่อความหมายของเด็กทั่วไป

2.2 การบรรยาย การใช้คำบรรยายเรื่อง จะประเมินได้โดยให้เด็กบรรยาย สิ่งแวดล้อม เช่น บ้านของเด็ก หรือบุคคลที่เด็กชอบ รูปภาพใช้ได้ดีในการให้เด็กบรรยายสิ่งที่เห็นในภาพ โดยดูว่าเด็กใช้ คำพูดเรียกสิ่งต่างๆ ชื่อสี การกระทำ ขนาด ฯลฯ ในการบรรยายหรือไม่

2.3 การสร้างประโยค การประเมินการสร้างประโยค ใช้วิธีการอัดเสียงพูดของเด็ก วิเคราะห์ตามแนวต่อไปนี้

- ความซับซ้อนของประโยค (ธรรมดาหรือความรวม)
- ใช้การปฏิเสธได้ถูกต้อง
- ใช้ประโยคคำถามที่ตามด้วย ทำไม ที่ไหน อะไร เมื่อใด
- เรียงไวยากรณ์ถูก

2.4 คุณภาพของการพูดหรือการออกเสียงเป็นคำพูด คุณภาพของการออกเสียงพูด ได้จากการประเมินโดยการบันทึกคำพูดด้วยการอัดเทป โดยต้องพัฒนาความสามารถในการฟังการออกเสียงที่ผิดได้ การสำรวจและการบันทึกการออกเสียงพูดในลักษณะต่อไปนี้

- การออกสำเนียง ฟังเสียงว่าออกผิดจากธรรมดาหรือไม่ เช่น ก เป็น อ ทั้งที่เป็นเสียงพยัญชนะต้นและตัวสะกด

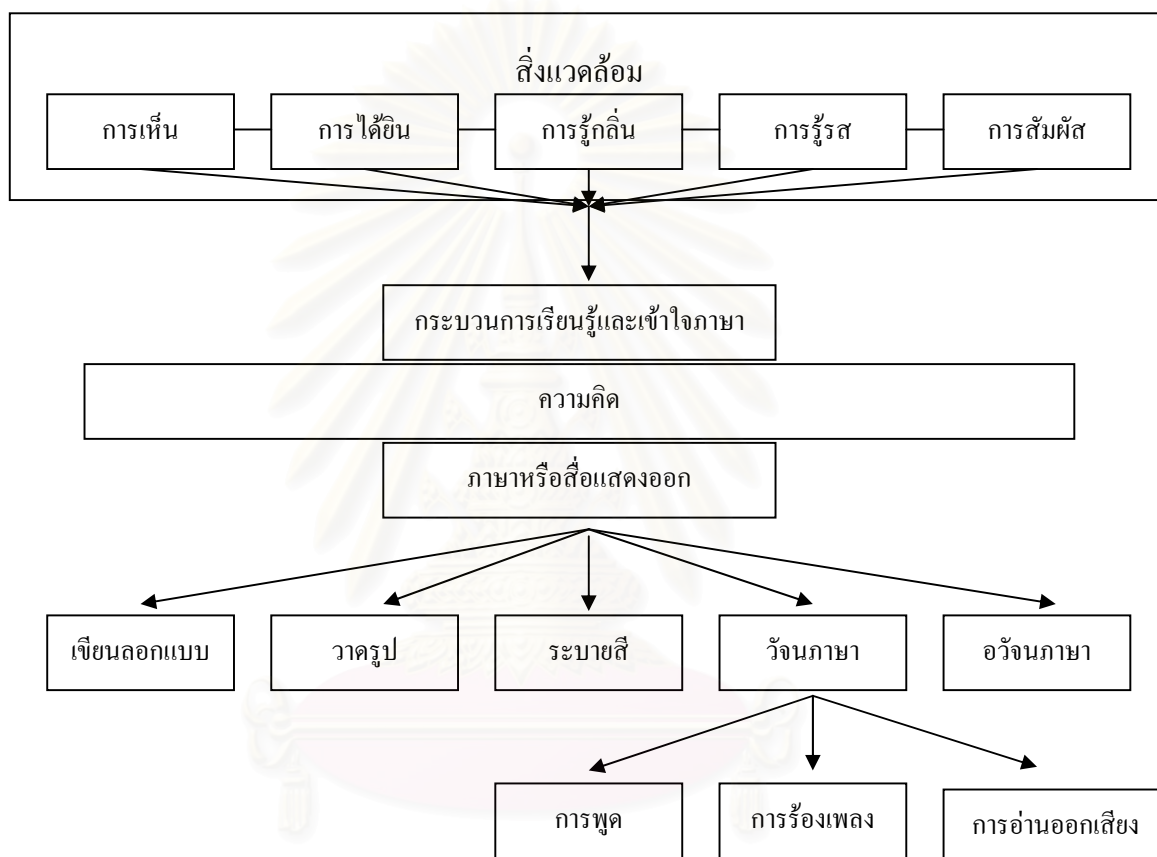
- เสียง และส่วนประกอบของเสียง ความดัง ความสูงต่ำของเสียงและ คุณภาพของเสียง ต้องเหมาะสมกับอายุและเพศ คุณภาพของเสียงคือ ต้องชัดเจน กังวาน และไม่ขื่นจมูก

- ความคล่อง ทุกคนอาจจะพูดไม่คล่องในบางครั้ง แต่การพูดไม่คล่องนี้มากเกินไปจะต้องสนใจเป็นพิเศษ เช่น ติดอ่าง ลากยาว ซ้ำๆ ถ้าสังเกตว่าเด็กพูดไม่คล่องต้องดูสาเหตุจากสิ่งแวดล้อมด้วย เช่น เด็กพูดไม่คล่องกับผู้ใหญ่ หรือพูดหน้าชั้น หรือเวลาที่มีความเครียด

2.3.1 พัฒนาการด้านภาษาและการสื่อความหมาย(Language and Communication Development)

พัฒนาการด้านภาษาและการสื่อความหมาย เป็นการเปลี่ยนแปลงความสามารถด้านการติดต่อระหว่างบุคคลกับผู้อื่นโดยผ่านกระบวนการรับรู้ แปลความ ตัดสินใจ และตอบสนองหรือแสดงออก ซึ่งอาจจะเป็นภาษาพูดหรือภาษาท่าทาง ประกอบด้วยทักษะสำคัญ 2 อย่าง คือ

1. ทักษะด้านการรับรู้และเข้าใจภาษา (Receptive Language) ในวัยทารก ได้แก่ การตอบสนองต่อเสียง เช่น หันตามเสียง สนใจฟังคนพูด ทำตามคำสั่งได้ เป็นต้น
2. ทักษะด้านการใช้ภาษา (Expressive Language) ในที่นี้แสดงเฉพาะความสามารถในการใช้ภาษาพูดเท่านั้น ได้แก่ การพูดหรือเปล่งเสียงที่มีความหมาย เช่น การหัวเราะเสียงดัง การเปล่งเสียงสระหรือพยัญชนะ การออกเสียงพูดเป็นคำ การเลียนเสียงพูด เป็นต้น



แผนภาพที่ 2 การพัฒนาภาษาพูด

ที่มา : ดัดแปลงมาจาก ฐานิต อิศรเสนา. การเจริญเติบโตและพัฒนาการของเด็กปกติใน
: ตำรากุมารเวชศาสตร์ เล่ม 1,2526 : 15

จากแผนภาพที่ 2 แสดงให้เห็นว่าพัฒนาการด้านภาษาพูดเกิดขึ้นจากการได้รับสิ่งเร้าจากประสาทสัมผัสทั้งห้า คือ การเห็น การได้ยิน การได้กลิ่น การรู้รสและการสัมผัส โดยการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับสิ่งแวดล้อมทั้งสิ่งแวดล้อมทั้งทางกายภาพและทางสังคม จึงทำให้เกิด

กระบวนการเรียนรู้และเข้าใจภาษา จากการทำงานภายในสมองแล้วเกิดความคิด มีการตอบสนองออกมาเป็นภาษาหรือสื่อแสดงออก ได้แก่ การเขียนลอกแบบ วาดรูป ระบายสี วจนภาษา และ อวจนภาษา สำหรับวจนภาษาประกอบด้วย การพูด การร้องเพลง และการอ่านออกเสียง เป็นต้น การพัฒนาด้านภาษาจนสามารถใช้ในชีวิตประจำวันได้ดีเป็นสิ่งสำคัญเพราะภาษาเป็นเครื่องมือในการพัฒนาสติปัญญา สังคม และอารมณ์ เด็กที่ใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพย่อมได้เปรียบเมื่อเข้าโรงเรียนหรือใช้ชีวิตภายนอก

นักภาษาศาสตร์ได้ทำการวิจัยการพูดของเด็กชาติต่างๆ ทั่วโลก พบว่า พัฒนาการด้านภาษาจะอยู่ในวัยแรกเกิดจนถึง 2 ½ ปี เด็กจะเข้าใจการพูดและการใช้ภาษาพูดได้ดีเหมือน ผู้ใหญ่เมื่ออายุ 6 ปี เป็นต้นไป การพูดได้ชัดจะพัฒนาในช่วง 1-8 ปี เมื่ออายุ 8 ปีเด็กควรพูดได้ชัด ช่วงอายุ 2-5 ปี พัฒนาการควบคุมเสียงสูงต่ำของวรรณยุกต์ การพูดอย่างมีจังหวะจะเกิดเมื่ออายุได้ 2 ปี

2.3.2 ความแตกต่างของความสามารถในการใช้ภาษาพูดในเด็กแต่ละคน (Individual Variation in Language Skills)

เด็กแต่ละคนจะมีทักษะในการใช้ภาษาพูดแตกต่างกันทั้งจำนวนคำที่พูด และการใช้ประโยคที่ถูกต้อง ขึ้นอยู่กับสิ่งต่อไปนี้

1. สุขภาพของเด็ก เด็กที่มีสุขภาพดี เรียนพูดได้เร็ว มีแรงจูงใจว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม สังคมและปรารถนาจะสื่อสารกับสมาชิกในกลุ่ม
2. สติปัญญา เด็กที่มีสติปัญญาสูงกว่าจะพูดได้เร็วกว่า และมีความสามารถทางภาษาสูงกว่าเด็กที่มีระดับสติปัญญาที่ต่ำกว่า
3. สถานภาพทางเศรษฐกิจและสังคมของครอบครัว เด็กที่มาจากครอบครัวที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมระดับสูง เรียนพูดได้เร็ว พูดได้ดีและพูดได้มากกว่าเด็กที่มาจาก ครอบครัวระดับปานกลางหรือต่ำกว่า เพราะเด็กได้รับการกระตุ้นและการชี้แนะในการฝึกพูดมากกว่า
4. เพศ เด็กผู้หญิงเรียนรู้ภาษาได้ดีกว่าเด็กผู้ชายและพูดได้ชัดกว่า เนื่องจากเด็กผู้หญิงสนใจและใช้การฟังเสียงมากกว่าเด็กชายที่สนใจในการดูและการใช้สายตามากกว่า และเด็กหญิงสนใจ “คน” มากกว่า “สิ่งของ” จึงมีความใกล้ชิดสนิทสนมกับมารดา และมีปฏิสัมพันธ์กับมารดามากกว่าเด็กชายในระยะที่เรียนพูด จึงสามารถเลียนแบบการพูดจากมารดาได้ดีกว่าเด็กผู้ชาย

5. ขนาดของครอบครัว เด็กที่เป็นบุตรคนเดียวหรือเด็กจากครอบครัวขนาดเล็กมักจะพูดได้เร็วกว่าและดีกว่าเด็กที่มาจากครอบครัวขนาดใหญ่ เพราะบิดามารดาใช้เวลามากกว่าในการสอนและฝึกให้เด็กพูด

6. ลำดับที่เกิด บุตรคนแรกมีความสามารถในการพูดสูงกว่าบุตรคนต่อๆ มา เมื่อเปรียบเทียบอายุต่ออายุ เพราะบิดามารดาเอาใจใส่ในการสอนและให้เวลามากกว่า

7. เด็กฝาแฝด มักจะมีพัฒนาการทางภาษาพูดค่อนข้างช้า เพราะเด็กมักคลุกและพูดคุยอยู่แต่กับคู่แฝดของตน มีภาษาเฉพาะที่เข้าใจกัน (private jargon) และการใช้ท่าทางแทนคำพูด จึงมีแรงจูงใจต่ำที่จะสื่อสารกับคนอื่น ๆ

8. ความปรารถนาในการสื่อสาร เด็กที่ปรารถนาจะพูดจาสื่อสารกับสมาชิกในกลุ่มสังคมจะมีแรง จูงใจสูง ความมุ่งมั่นและความพยายามของเด็กที่ฝึกพูดก็มีสูงไปด้วย

9. วิธีการอบรมเลี้ยงดู วิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบเผด็จการที่อนุญาตให้เด็กร่วมวงอยู่ได้ แต่ไม่รับฟังความคิดเห็นของเด็กเป็นอุปสรรคในการเรียนพูดของเด็ก สำหรับการเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย และแบบประชาธิปไตย เด็กจะมีโอกาสพูดมากกว่า

10. สิ่งเร้า เด็กที่มีผู้ใหญ่คอยชวนพูดคุยและสนับสนุนให้เด็กได้พูดจะทำให้เด็กพูดได้เร็วและดี

11. การเข้าได้กับเพื่อน เด็กที่ปรารถนาจะให้เพื่อนๆ ในกลุ่มยอมรับมักมีแรงจูงใจที่จะพูดได้เร็วและพูดได้ดี

12. บุคลิกภาพ เด็กที่ปรับตัวได้ดีมีแนวโน้มที่จะพูดได้ดีและพูดได้หลายเรื่อง ถือกันว่าภาษาพูดเป็นเครื่องมือแสดงสุขภาพจิตของผู้พูดได้เป็นอย่างดี

2.4 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับภาวะปัญญาอ่อน

“ปานนี้แล้วลูกยังไม่แข็งแรงเลย คำยังไม่ได้ อายุ 1 ปี ยังไม่เกาะยืน หรืออายุ 2 ปี แล้วยังไม่พูด เลี้ยงง่ายให้กินแล้วก็นอนไม่ร้องกวน ให้อยู่ตรงไหนก็จะอยู่ตรงนั้น ไม่รู้จักเล่น” สิ่งเหล่านี้เป็นสัญญาณเตือนว่า เด็กคนนี้อาจมีภาวะปัญญาอ่อน

ก่อนที่จะทราบถึงความหมายของปัญญาอ่อน ควรจะทราบถึงคำที่ใช้เกี่ยวกับเด็กปัญญาอ่อน ซึ่งมีหลายคำ คือ Mental Retardation, Mental Deficiency, Mental subnormality, Exceptional Child, Limited Children, Amentia, Oligophrenia, Moronoligophrenia, Idiotism, Imbecilism, Feeble-minded, Mental Handicapped. (ชูชีพ โลกสูง, 2527 หน้า 15 ; รสขง ทศนาญชลี, 2524 หน้า 14 ; O' Donoghue, 1990 p 641) แต่คำที่นิยมใช้กันมากคือ Mental Retardation ส่วนคำว่า “ปัญญาอ่อน” เดิม

เรียกว่า “จิตทรมาน” เพราะแปลมาจากคำว่า Mental Deficiency ซึ่งแปลว่าจิตใจอ่อน ไม่เจริญตามอายุ แต่ต่อมาได้มีการนำไปใช้ในทางที่ผิดปกติทางเพศ ในปี พ.ศ. 2503 ศ. นพ. ฝน แสงสิงแก้ว ซึ่งขณะนั้นดำรงตำแหน่งหัวหน้ากองโรงพยาบาลโรคจิตได้แนะนำให้ใช้คำว่า “ปัญญาอ่อน” จึงใช้กันเป็นที่แพร่หลายมาจนปัจจุบันนี้ นอกจากนี้ยังมีศัพท์อื่นที่มีความหมายเหมือนๆ กันอีก ได้แก่ จิตบกพร่อง จิตเปลี่ยน สมองอ่อน ปัญญาทึบ จิตเจริญล่าช้า คนพิการทางสมองและปัญญา

ดอลล (อ้างใน ชูชีพ อ่อน โคนสูง, 15) ได้ให้คำจำกัดความ (Doll's Definition) ของปัญญาอ่อนไว้ว่า คือ บุคคลที่อยู่ใน 5 ลักษณะดังต่อไปนี้

1. ขาดความสามารถในทางสังคม
2. ระดับสติปัญญาต่ำกว่าปกติ
3. มีการหยุดพัฒนาการ
4. ไม่มีวุฒิภาวะ
5. มีบรรพบุรุษปัญญาอ่อน และได้รับการถ่ายทอดทางสติปัญญา ไม่สามารถหายจากปัญญาอ่อนได้

อำพล สุอำพัน (2528) ให้ความหมายไว้ว่า ปัญญาอ่อนหมายถึง ภาวะที่มีระดับสติปัญญาต่ำกว่าปกติจะด้วยสาเหตุใดก็ตาม ซึ่งเกิดขึ้นในวัยที่กำลังพัฒนาแล้ว มีผลทำให้มีความบกพร่องในด้านการเรียนรู้ การปรับตัวในสังคมและวุฒิภาวะ หรือทั้ง 3 อย่างด้วยกัน นอกจากนี้ยังมีความบกพร่องหรือไม่อาจช่วยเหลือตนเอง ให้สามารถดำรงชีวิตตามลำพังในสังคมได้

นอกจากนี้ในทางการแพทย์ ICD-10 (International Classification of Disease) ขององค์การอนามัยโลก (World Health Organization) ได้ให้ความหมายเกี่ยวกับ “ปัญญาอ่อน” ว่าเป็นภาวะที่สมองหยุดพัฒนาหรือพัฒนาได้ไม่สมบูรณ์ ซึ่งทำให้เกิดความบกพร่องของทักษะต่างๆ ในระยะพัฒนาการและส่งผลกระทบต่อระดับสติปัญญาทุกๆ ด้าน เช่น ความสามารถทางสติปัญญา ภาษา การเคลื่อนไหว และสังคม ความบกพร่องทางสติปัญญาอาจมีหรือไม่มีความผิดปกติทางภาษาหรือทางจิตร่วมด้วย แต่อย่างไรก็ตาม บุคคลปัญญาอ่อนอาจมีความผิดปกติทางจิตได้ทุกประเภท และพบได้มากกว่าธรรมดา 3-4 เท่า นอกจากนี้บุคคลปัญญาอ่อนมีอัตราเสี่ยงสูงในการฉกฉวยผลประโยชน์หรือถูกทารุณทางเพศและทางร่างกาย และต้องมีผู้คอยช่วยเหลือ ความบกพร่องนี้อาจจะเห็นได้ไม่ชัดเจนในบุคคลปัญญาอ่อนในระดับน้อย (กัลยา สุตะบุตร, 2535)

สำหรับความหมายของ “ปัญญาอ่อน” ที่ยอมรับมากที่สุดในปัจจุบัน เป็นคำจำกัดความของสมาคมปัญญาอ่อนแห่งสหรัฐอเมริกา (The American Association on Mental Deficiency: AAMD) ซึ่งเสนอโดย กรอสส์แมน (Grossman's AAMD definition) ให้ความหมายว่า ปัญญาอ่อน หมายถึง ภาวะที่มี

ความสามารถทางสติปัญญาและพฤติกรรมการปรับตัวต่ำกว่าระดับปกติอย่างชัดเจน ซึ่งเกิดขึ้นในระยะพัฒนาการตั้งแต่ปฏิสนธิจนถึงอายุ 18 ปี (O' Donoghue, 1990 p 641) พฤติกรรมการปรับตัวนี้ หมายถึง วุฒิภาวะ การเรียนรู้ การสามารถดูแลพึ่งพาตนเองได้และความสามารถปรับตัวในสังคม (Drapo, 1989 p 576)

ภาวะปัญญาอ่อนนั้นไม่ใช่โรค แต่เกิดจากความบกพร่องของสมอง ทำให้เด็กมีพัฒนาการช้ากว่าเด็กปกติในวัยเดียวกัน เด็กจะมีความสามารถในการปรับตัวน้อย ช่วยเหลือตัวเองได้ไม่ดี

อาจสรุปได้ว่า ภาวะปัญญาอ่อน หมายถึง ภาวะที่เด็กที่มีระดับสติปัญญาต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ เช่น เด็กอายุ 10 ปี อาจจะมีระดับความสามารถในการนึกคิด การแก้ปัญหา และการทำงานเท่ากับเด็กอายุเพียง 6 ปี เป็นต้น ความแตกต่างในด้านสติปัญญาอาจจะต่ำกว่าปกติได้ตั้งแต่เพียงเล็กน้อยจนไปถึงขนาดมากๆ ก็พบได้

ในการวินิจฉัยภาวะปัญญาอ่อนต้องอาศัยการทดสอบทางด้านจิตวิทยาเพื่อทดสอบความสามารถของเด็ก โดยทางสมาคมปัญญาอ่อนแห่งประเทศไทย (American Association on Mental Retardation) ได้จำแนกภาวะปัญญาอ่อนออกเป็น 2 ระดับ คือ

1. ภาวะปัญญาอ่อนเล็กน้อย คือ มีระดับเชาวน์ปัญญา (IQ) ในช่วงของ 50-70
2. ภาวะปัญญาอ่อนมาก คือ มีระดับเชาวน์ปัญญา (IQ) น้อยกว่า 50

สำหรับเด็กปัญญาอ่อนส่วนใหญ่ถึงประมาณร้อยละ 85 อยู่ในพวกแรก ร่วมกับต้องมีความสูญเสียความสามารถในการปรับตัวเพื่อการดำรงชีวิตในด้านต่างๆ ต่อไปนี้อย่างน้อย 2 ด้าน คือ ทักษะในการสื่อสาร (Communication) การดูแลตนเอง (Self-Help) การดำรงชีวิตภายในบ้าน (Home Living) ทักษะทางสังคมและความสัมพันธ์กับผู้อื่น (Social Skill) การใช้สาธารณประโยชน์ (Community Use) การควบคุมตนเอง (Self-Direction) สุขอนามัยและความปลอดภัย (Health and Safety) ความรู้พื้นฐานเพื่อใช้ในการดำรงชีวิต (Functional Academic) สันทนาการ (Leisure) และการทำงาน (Work) การตรวจประเมินเชาวน์ปัญญาจะทำได้ดีเมื่อเด็กอายุประมาณ 2 ปีครึ่งถึง 3 ปีขึ้นไป (หรืออายุสมองอย่างน้อยเท่ากับเด็กอายุ 2 ปี)

ประเภทของปัญญาอ่อน

การจำแนกประเภทของปัญญาอ่อนนิยมแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ

1. แบ่งตามสาเหตุที่ทำให้เกิดปัญญาอ่อน
2. แบ่งตามระดับสติปัญญา

การจำแนกตามสาเหตุที่ทำให้เกิดปัญญาอ่อน นั้น จำแนกออกได้เป็นประเภทย่อยๆ อีก 2 ประเภทตามสมัย คือ

1. การจำแนกในสมัยเดิมนั้น พิจารณาจากความเสียหายหรือการถูกทำลายของสมอง

1.1 Exogenous คือ ปัญญาอ่อนที่เกิดจากสมองพิการ สมองถูกทำลาย สมองได้รับบาดเจ็บ

1.2 Endogenous คือ ปัญญาอ่อนที่เกิดจากพันธุกรรมหรือสิ่งแวดล้อม

2. การจำแนกในสมัยปัจจุบัน แบ่งได้เป็น

2.1 Organic Brain-Damaged คือ ปัญญาอ่อนที่เกิดจากสมองพิการ เนื่องจากประสบอุบัติเหตุหรือสมองได้รับบาดเจ็บ ไม่ว่าจะได้รับก่อนเกิด ขณะเกิด หรือหลังเกิดก็ตาม

2.2 Cultural-Familial คือ ปัญญาอ่อนที่เกิดจากสมองพิการ เนื่องจากองค์ประกอบทางสังคมหรือกรรมพันธุ์ เช่น เด็กที่อยู่ในสังคม ไม่มีการกระตุ้นให้เกิดการพัฒนาความสามารถทางสมอง หรือ พ่อแม่ปัญญาอ่อนแล้วถ่ายทอดมายังลูกหลาน

การจำแนกตามระดับสติปัญญา ได้รับการยอมรับมากที่สุดในปัจจุบัน วิธีการแบ่งตามระดับสติปัญญาของปัญญาอ่อนนิยมแบ่งออกเป็น 3 ระบบ คือ ระบบ AAMD (The American Association on Mental Deficiency) ระบบ ICD-10 (International Classification of Disease) และ ระบบนักการศึกษา (Educators)

1. การจำแนกตามระบบ AAMD นั้นเป็น 4 ระดับ

1.1 ปัญญาอ่อนขนาดเล็กน้อย (Mild Grade) I.Q. ระหว่าง 55-70 มีความสามารถสูงสุดพอๆ กับเด็กปกติที่อายุไม่เกิน 10 ปี สังเกตได้ไม่ชัดเจนว่าเป็นปัญญาอ่อน แต่พัฒนาการด้านการเคลื่อนไหวช้า พูดช้า สามารถช่วยเหลือตนเองได้ ฟีกทักษะได้ปฏิบัติตามการสอน แนะนำได้ เขียนได้แต่ค่อนข้างช้า มีความสามารถในการฝึกหัดอาชีพ ต้องได้รับการแนะนำสั่งสอนอย่างเหมาะสมจึงจะสามารถกระทำหรือเรียนรู้สิ่งต่างๆ ได้

1.2 ปัญญาอ่อนขนาดกลาง (Moderate Grade) I.Q. ระหว่าง 40-54 มีความสามารถสูงสุดพอๆ กับเด็กปกติที่อายุไม่เกิน 3-7 ปี หัดพูดช้า สามารถฝึกให้ดูแลตนเองได้ สื่อความหมายง่ายๆ ได้ สามารถอ่านเขียนได้บ้าง ทำเลขง่ายๆ ได้ สามารถจะฝึกอาชีพที่ไม่จำเป็นต้องใช้ฝีมือหรือละเอียดมากนัก ต้องการการแนะนำสำหรับการดำรงชีวิต

1.3 ปัญญาอ่อนขนาดมาก (Severe Grade) I.Q. ระหว่าง 25-39 ความสามารถสูงสุดพอๆ กับเด็กปกติที่มีอายุไม่เกิน 2 ปี มักพบว่ามีอาการทางร่างกายร่วมด้วย มีพัฒนาการล่าช้า เข้าใจการสื่อความหมายได้บ้าง พอหัดดูแลความสะอาดและอนามัยของตนเองอย่างง่ายๆ ได้ หัดให้ทำอย่างอาชีพอย่างง่ายๆ โดยมีผู้ควบคุมดูแลอย่างใกล้ชิด

1.4 ปัญญาอ่อนขนาดมากที่สุด (Profound Grade) I.Q. ต่ำกว่า 25 ลงมา มีวุฒิภาวะและพัฒนาการที่ล่าช้ามาก ได้ตอบเบื้องต้นทางอารมณ์ได้เล็กน้อย ไม่สามารถฝึกฝนอบรมให้สามารถทำสิ่งใดๆ ได้ จึงต้องการการดูแลปกป้องตลอดเวลา

2. การจำแนกตามระบบ ICD-10 (Edition 4 Revised) เป็นการจำแนกตามระดับความรุนแรงของภาวะปัญญาอ่อน

2.1 ปัญญาอ่อนขนาดน้อย (Mild Mental Retardation) I.Q. ระหว่าง 50-69 มีพัฒนาการด้านภาษาและสื่อความหมายได้ ช่วยเหลือตนเองได้ เช่น อาบน้ำ แต่งตัว รับประทานอาหาร ฯลฯ เรียนในระดับประถมศึกษาได้ และเรียนวิชาชีพง่ายๆ ได้ ประกอบอาชีพเลี้ยงตัวเองได้ ด้านพฤติกรรม อารมณ์ สังคม ต้องการความช่วยเหลือ และแก้ไขจะมีลักษณะคล้ายคลึงกับบุคคลที่มีสติปัญญาปกติ

2.2 ปัญญาอ่อนขนาดกลาง (Moderate Mental Retardation) I.Q. ระหว่าง 35-49 มีพัฒนาการด้านภาษาค่อนข้างจำกัด บางคนสนทนาง่ายๆ ได้ มีทักษะด้านการดูแลตนเอง และด้านการเคลื่อนไหวล่าช้า พอเรียนทักษะพื้นฐานที่จำเป็นง่ายๆ ได้ ในการอ่านเขียนและนับจำนวนได้ สามารถฝึกหัดเกี่ยวกับการทำงาน กิจวัตรประจำวัน พัฒนาความสามารถทางสังคมในการสร้างปฏิสัมพันธ์สื่อความหมายกับผู้อื่น เข้าร่วมกิจกรรมสังคมง่ายๆ

2.3 ปัญญาอ่อนขนาดมาก (Severe Mental Retardation) I.Q. ระหว่าง 20-34 มีลักษณะคล้ายคลึงกับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาาระดับปานกลาง แต่มีภาษาน้อย ส่วนใหญ่จะมีปัญหาของความบกพร่องด้านการเคลื่อนไหวหรือความบกพร่องทางด้านอื่นๆ ที่เกิดร่วมด้วยอย่างชัดเจน ต้องการความช่วยเหลือและแนะนำ

2.4 ปัญญาอ่อนขนาดมากที่สุด (Profound Mental Retardation) I.Q. น้อยกว่า 20 ลงมา มีภาษาน้อย การสื่อความหมายได้เพียงแสดงท่าทางง่ายๆ ส่วนใหญ่ไม่เคลื่อนไหวหรือเคลื่อนไหวได้เล็กน้อย ไม่สามารถควบคุมตนเอง การดูแลตนเองในระดับพื้นฐานทำได้เพียงเล็กน้อย หรือทำไม่ได้เลย จำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือและแนะนำ

2.5 ปัญญาอ่อนแบบอื่นๆ (Other Mental Retardation) ทำการประเมินเชาวน์ปัญญาตามวิธีปกติได้ยาก หรือไม่สามารทำได้ มักมีความบกพร่องทางกายหรือประสาทรับรู้เกิดขึ้นร่วมด้วย เช่น ตาบอด หูหนวก หรือมีความผิดปกติทางพฤติกรรมอย่างรุนแรง

2.6 ปัญญาอ่อนแบบระบุประเภทไม่ได้ (Mental Retardation unspecified) มีข้อมูลไม่เพียงพอที่จะแยกประเภทเช่นข้างต้นได้

3. การจำแนกตามนักการศึกษา แบ่งตามความสามารถที่จะรับการศึกษา มี 3 ระดับ

3.1 พวกที่สามารถเรียนรู้ได้ (Educable Mentally Retarded) I.Q. ระหว่าง 50-75 สามารถเรียนรู้พื้นฐานทางวิชาการได้

3.2 พวกที่สามารถฝึกฝนได้ (Trainable Mentally Retarded) I.Q. ระหว่าง 24-49 สามารถฝึกฝนให้มีทักษะทางด้านสังคมและอาชีพได้

3.3 พวกช่วยเหลือตัวเองไม่ได้ (Custodial Mentally Retarded) I.Q. ต่ำกว่า 25 ลงมาไม่สามารถฝึกให้ช่วยเหลือตนเองได้เลย จึงต้องการได้รับการเลี้ยงดูอย่างใกล้ชิดตลอดเวลา

I.Q.

	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0
AAMD			Mild	Moderate	Severe	Profound				
ICD - 10			Mild	Moderate	Severe	Profound				
Educators			Educable	Trainable	Custodial					

แผนภาพที่ 3 การจำแนกประเภทของปัญญาอ่อนแบบต่างๆ

ที่มา : เพิ่มเติมและดัดแปลงจาก ชูชีพ อ่อน โคนสูง, 2527 : 17

สาเหตุของภาวะปัญญาอ่อน

การระบุสาเหตุที่แท้จริงของภาวะปัญญาอ่อนเป็นสิ่งที่ทำได้ยาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กปัญญาอ่อนในระดับน้อย แมคมินแลน (Macmillan, 1982) พบว่า บุคคลปัญญาอ่อนนี้สามารถระบุสาเหตุที่

แท้จริงได้เพียงร้อยละ 6-15 เท่านั้น สำหรับส่วนที่เหลือยังไม่สามารถระบุสาเหตุที่แท้จริงได้ นอกจากนี้ แอชแมนและเอลกิน (Ashman and Elkin, 1990: 73-74 อ้างจากสุจิตรา สุขเกษม, 2538) กล่าวว่า ในจำนวนไม่เกินร้อยละ 20 ของบุคคลปัญญาอ่อนที่สามารถระบุสาเหตุได้นั้น มีสาเหตุสำคัญ 3 ประการคือ

1. สภาพแวดล้อมทางครอบครัว โดยแบ่งออกเป็นสองส่วนคือ องค์ประกอบของครอบครัว และ องค์ประกอบจากภายนอก (สิ่งแวดล้อม) ซึ่งไม่สามารถสรุปได้ว่าส่วนใดที่มี อิทธิพลมากกว่ากัน แต่สำหรับการวิจัยที่กระทำอย่างต่อเนื่องพบว่า องค์ประกอบสองส่วนนี้มีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่ากัน สภาพแวดล้อมทางครอบครัวนี้หมายถึง สิ่งที่มีส่วนช่วยในการเรียนรู้

1.1 ขาดการกระตุ้นทางด้านจิตใจและสังคม เนื่องจากครอบครัวมีฐานะยากจน หรือ ขาดการศึกษา ซึ่งทำให้เด็กที่เกิดมาขาดโอกาสที่ดีในการพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสม

1.2 ขาดการกระตุ้นทางด้านสัมผัสรับรู้ เกิดขึ้นมาตั้งแต่ยังเด็ก เนื่องจากความบกพร่องทางด้านร่างกายหรือด้านประสาทสัมผัส เช่น หูหนวก ตาบอด หรือพิการอย่างใดอย่างหนึ่ง ประกอบกับขาดการดูแลเอาใจใส่ ทำให้เด็กไม่ได้รับการกระตุ้นพัฒนาการที่ดีพอ

2. องค์ประกอบทางกรรมพันธุ์

2.1 Down Syndrome เกิดจากโครโมโซมมีจำนวนผิดปกติในตำแหน่งคู่ที่ 21 หรือที่เรียกว่ากลุ่ม G 1 โดยมีโครโมโซมเกินมาหนึ่งแท่ง ซึ่งคนปกติจะมีโครโมโซมจำนวน 22 คู่หรือ 44 ข้าง และมีส่วนควบคุมเกี่ยวกับเพศอีก 1 คู่รวมเป็น 23 คู่หรือ 46 ข้าง โดยปกติโครโมโซมจะเรียงตัวกันเป็นกลุ่มและจับกันเป็นคู่ๆ แต่ในเด็กที่เป็นภาวะดาวน์ซินโดรมจะมี 47 ข้าง ซึ่งเป็นโครโมโซมคู่ที่ 21 นั้นเกินมา 1 ข้างเป็น 3 ข้าง ลักษณะเช่นนี้จะพบประมาณ 1 ใน 600 ของอัตราการเกิด

2.2 Phenylketonuria : PKU เกิดจากการขาดเอนไซม์ชนิดหนึ่งที่ทำหน้าที่เปลี่ยนกรดอะมิโน Phynylalamine ให้เป็น Tyrosine และ Melamin หรือสีของร่างกายทำให้มีสารที่ผิวหนัง ตา และผมน้อยกว่าปกติ เด็กพวกนี้มีผมสีจางกว่าปกติ มักมีผื่นตามผิวหนังและมีการอักเสบร่วมด้วย

2.3 Hypothyroidism คือ ต่อมไร้ท่อผิดปกติ หรือไม่สามารถสังเคราะห์ฮอร์โมน Thyroxide ได้ ทำให้ร่างกายหยุดการเจริญเติบโต แคระแกร็น จมูกแพบ ริมฝีปากหนา ลิ้นใหญ่จุกปาก ผิวหนังแห้ง ท้องโต ผิวซีด ซีฟจรเด่นชัด และมีอาการทางประสาท เช่น อาการเกร็งและมือสั่น กล้ามเนื้อเปื่อย

3. สมอญถูกทำลาย

3.1 การติดเชื้อ อาจเกิดขึ้นขณะเด็กอยู่ในครรภ์หรือหลังคลอด เมื่ออยู่ในวัยทารกหรือวัยเด็กเล็กก็ได้ เช่น เป็นไขหวัดเยอรมัน ชิฟิลิส ซึ่งเมื่อเป็นกับมารดาแล้วจะแพร่เชื้อไปยังทารกในครรภ์โดยตรง และทำลายสมองของทารกได้ และเชื้อโรคที่สามารถทำลายสมองอีกสองตัวคือ Meningitis และ Encephalitis ซึ่งอาจทำให้สมองพิการ หรือพิการภายหลังก็ได้

3.2 สภาพแวดล้อมอื่นๆ ได้แก่ การประสบอุบัติเหตุที่ศีรษะอย่างรุนแรง การได้รับสารพิษต่างๆ เข้าทางร่างกายของมารดาหรือของเด็กโดยตรง เช่น ยาเสพติด สารตะกั่ว หรืออาจจะมาจากการรับประทานยาเป็นเวลานาน การฉายรังสีกับมารดาที่มีครรภ์อย่างไม่ถูกต้อง การขาดสารอาหารตั้งแต่อยู่ในครรภ์ การคลอดก่อนกำหนดหรือการคลอดหลังกำหนด และการขาดออกซิเจนเป็นเวลานาน

ส่วนการเกิดภาวะปัญญาอ่อนระดับมากจะมีสาเหตุต่างๆ ดังนี้

1. สาเหตุทางพันธุกรรม พบได้ร้อยละ 45
2. รูปร่างผิดปกติแต่กำเนิด พบได้ร้อยละ 20
3. กลุ่มอาการดาวน์ พบได้ร้อยละ 15
4. อธิพลาภายในครรภ์ พบได้ร้อยละ 10
5. ภัยอันตรายระยะเกิด พบได้ร้อยละ 10
6. กลุ่มอาการ Fragile-X พบได้ร้อยละ 10
7. ภัยอันตรายหลังเกิด พบได้ร้อยละ 6
8. การติดเชื้อ พบได้ร้อยละ 6
9. สิ่งแวดล้อมเป็นพิษ พบได้ร้อยละ 3
10. สาเหตุอื่นๆ พบได้ร้อยละ 20

จากข้างบนจะเห็นว่าสาเหตุที่พบในเด็กที่มีภาวะปัญญาอ่อนมีจำนวนไม่น้อยที่ไม่พบว่าการผิดปกติของโครโมโซมอะไรเลย แต่พี่น้องหรือญาติที่เกิดมามีสติปัญญาต่ำกว่าปกติหรืออยู่ในระดับต่ำ ส่วนใหญ่ของผู้ป่วยเหล่านี้จะมี IQ ไม่ต่ำมาก สาเหตุที่ทำให้เด็กเหล่านี้มีสติปัญญาต่ำกว่าปกตินั้น เชื่อว่ามาจากการได้รับการถ่ายทอด Multiple Genes ซึ่งกำหนดส่วนของ Inferior Intelligence สาเหตุของปัญญาอ่อนแบ่งตามระยะของการตั้งครรภ์เป็น 3 ระยะ คือ ระยะก่อนคลอด ระยะคลอด และระยะหลังคลอด ดังนี้ (O' Donoghue, 1990: 642-644)

1. ระยะเวลาคลอด ในระยะก่อนคลอดส่วนใหญ่มาจากกรรมพันธุ์ และสิ่งแวดล้อม ได้แก่ ความผิดปกติของโครโมโซมที่เกิดได้ทั้งชนิดความผิดปกติของรูปร่าง และความผิดปกติของจำนวน ทำให้เด็กกลุ่มนี้อาจมีความพิการอื่นๆ ร่วมอยู่ด้วย พบได้ใน Trisomy 21 (Down's Syndrome) และ Trisomy 18 (Edward's Syndrome) เป็นต้น ความบกพร่องของระบบเผาผลาญพลังงานและภาวะโภชนาการ เช่น PKU, Galactosemia, Hypothyroidism หรือภาวะการขาดอาหารรุนแรง โลหิตจาง มารดามีการติดเชื้อ เช่น หัดเยอรมันและ TORCH เป็นต้น มีภาวะคั่งของสารบิลิรูบินเป็นปริมาณมาก (severe hyperbilirubinemia) เนื่องจากเกิดการไม่เข้ากันของเลือดระหว่างมารดากับตัวอ่อนในครรภ์ สารพิษ เช่น บุหรี่ แอลกอฮอล์ เฮโรอีน คาเฟอีน สารกัมมันตภาพรังสี และสารเคมีต่างๆ เช่น ตะกั่ว สีส้มอาหาร ผงชูรสเทียม เป็นต้น ภาวะปัญญาอ่อนที่เกิดร่วมกับโรค หรือภาวะที่ไม่ทราบสาเหตุ ได้แก่ โรคที่พบแต่กำเนิด เช่น ศีรษะบวมน้ำแต่กำเนิด

2. ระยะเวลาคลอด ได้แก่ ทารกที่คลอดก่อนกำหนด (Prematurity) อันตรายที่ได้รับจากการคลอดทำให้สมองถูกทำลาย หรือจากการขาดออกซิเจน หรือการติดเชื้อจากมารดาที่คลอดเอง เช่น สมองอักเสบจากเริม (herpes simplex encephalitis)

3. ระยะเวลาหลังคลอด จะเป็นความผิดปกติต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับเด็กโดยตรง เช่น ภาวะชัก การติดเชื้อในสมอง อุบัติเหตุที่กระทบต่อสมอง การขาดสารอาหาร และขาดประสบการณ์จากสิ่งแวดล้อม ขาดการกระตุ้น ขาดการเรียนรู้ และสาเหตุนี้ยังมีความสัมพันธ์กับสถานะทาง เศรษฐกิจและการศึกษาของครอบครัวหรือผู้เลี้ยงดู

ปัจจัยแวดล้อมต่างๆ ที่มีผลต่อทารกในครรภ์

การเจริญเปลี่ยนแปลงของสมองในครรภ์ในระยะ 3 เดือนแรกนับว่ามีความสำคัญมาก ถ้ามีการเปลี่ยนแปลงในสิ่งแวดล้อมภายนอกหลายๆ อย่าง จะมีผลกระทบต่อกระบวนการเปลี่ยนแปลงของสมองในระยะนี้เป็นอย่างมาก ปัจจัยต่างๆ เหล่านี้ได้แก่

1. การฉายแสงเอกซเรย์ที่บริเวณเชิงกรานของมารดา ระหว่างมีครรภ์อยู่ในช่วง 3 เดือนแรก อาจจะทำให้เด็กมีความเสียหายต่อระบบประสาทของตัวอ่อนได้

2. การติดเชื้อใน 3 เดือนแรกของครรภ์มีได้หลายอย่าง แต่ที่พบว่ามีผลต่อสมองเด็ก แน่นอน คือ หัดเยอรมัน ความผิดปกติที่พบบ่อยในเด็กเหล่านี้คือ มีโรคหัวใจโดยกำเนิด ต้อกระจก ลูกตาเล็ก หูหนวก ศีรษะเล็ก และภาวะปัญญาอ่อน ความพิการที่เกิดขึ้นนี้อาจเป็นเพียงอย่างเดียว หรือหลายอย่างรวมกันก็ได้ จากการศึกษาพบว่า การติดเชื้อ หัดเยอรมันใน 4 สัปดาห์แรกของการตั้งครรภ์อาจจะมี

อาการต่างๆ รวมแล้วได้ถึงร้อยละ 45 – 50 ของเด็กที่รอดชีวิต แต่ถ้ารวมการเกิดหัดเยอรมันในช่วง 3 เดือนแรกของการ ตั้งครรภ์ทั้งหมดจะพบประมาณร้อยละ 15 – 20 ของเด็กที่เกิดรอดชีวิต

อุบัติการณ์ของกลุ่มดาวน์ โดยทั่วไปมีประมาณ 1 : 200 ถึง 1 : 1,000 ดังนั้นหากมีประชากรเกิดปีละ 1 ล้านคน จะมีผู้ป่วยใหม่ปีละประมาณ 1,000 คน แม้ว่าความรู้ในปัจจุบัน สามารถให้การวินิจฉัยได้ตั้งแต่ในครรภ์ แต่อุบัติการณ์ของโรคก็ไม่ลดลงมากนัก ทั้งนี้เนื่องมารดาที่ตั้งครรภ์ขณะอายุเท่ากับหรือมากกว่า 35 ปี มีน้อย และบริการทางการแพทย์ดีขึ้น จึงทำให้เด็กกลุ่มอาการดาวน์รอดชีวิตและมีอายุยืนยาวขึ้น

สาเหตุของการเกิดภาวะปัญญาอ่อนแบบ Down Syndrome

โรคนี้มีสาเหตุจากพันธุกรรม โดยปกติมนุษย์เรามีโครโมโซม 46 แท่ง ซึ่งแต่ละตัวก็จะมีลักษณะเฉพาะ และจะจับกันอยู่เป็นคู่ๆ โครโมโซมแต่ละแท่งประกอบด้วยสาร พันธุกรรมนับเป็นล้านๆหน่วย เพื่อถ่ายทอดในการสืบสายพันธุ์ แต่ในเด็กดาวน์มีโครโมโซมเกินไปหนึ่งแท่งจากโครโมโซมคู่ที่ 21 ซึ่งปกติมี 2 แท่ง แต่ปรากฏว่ามี 3 แท่ง (Trisomy 21) ทำให้โครโมโซมเพิ่มขึ้นเป็น 47 แท่ง ความผิดปกติเช่นนี้ พบได้บ่อยที่สุด (>90%) ที่เป็นต้นเหตุของเด็กดาวน์ หรืออาจจะเกิดการที่โครโมโซมย้ายที่ เช่น โครโมโซมคู่ที่ 14 มายึดติดกับคู่ที่ 21 (Translocation)

ลักษณะของเด็ก Down Syndrome

เด็กดาวน์จะมีลักษณะคล้ายกันทุกเชื้อชาติ ดังต่อไปนี้

1. ลักษณะทั่วไป เด็กดาวน์ทุกคนจะมีหน้าตาคล้ายคลึงกันคือ ศีรษะเล็ก หน้าแบน สันจมูกแบน ตาเล็กเฉียงขึ้น หูเล็ก ช่องปากเล็ก เพดานปากสูง คอสั้น แขนขาสั้น มือแบนกว้าง นิ้วสั้น ฝ่าเท้ากว้าง นิ้วเท้าสั้น
2. ระบบกล้ามเนื้อและกระดูก กล้ามเนื้ออ่อนนุ่ม ข้อต่อยึดได้มาก ทำให้มีพัฒนาการด้านการเคลื่อนไหวช้า และฝ่าเท้าแบนราบ ในบางรายอาจมีข้อกระดูกเคลื่อน เช่น กระดูกคอ สะโพก จึงจำเป็นต้องมีการออกกำลังกาย เพื่อเพิ่มความแข็งแรงของกล้ามเนื้อ กระดูกเจริญเติบโตช้าทำให้ตัวเล็กเตี้ย สันจมูกแบน ช่องปากเล็ก หูชั้นกลางอักเสบได้ง่าย มีความผิดปกติของกระดูกหูชั้นกลางและชั้นในทำให้เกิดความบกพร่องทางการได้ยิน
3. ระบบผิวหนัง มีความยืดหยุ่นน้อย มีเลือดมาเลี้ยงน้อย ทำให้ผิวหนังแห้งแตกง่าย มีรอยจ้ำเป็นลาย และการรับรู้ทางประสาทสัมผัสมีน้อย ควรออกกำลังกายเพื่อช่วยให้เลือดมาเลี้ยงดีขึ้น

4. ระบบทางเดินอาหาร บางรายมีการอุดตันของลำไส้ และ/หรือ ไม่มีรูทวารตั้งแต่แรกเกิด บางรายอาจอาเจียนจนถึงอายุ 6 เดือน เนื่องจากกล้ามเนื้อหูรูดของกระเพาะอาหารไม่แข็งแรง เด็กส่วนมากมีปัญหาเรื่องท้องอืดและท้องผูกได้ง่าย เพราะกล้ามเนื้อหน้าท้องและลำไส้หย่อนตัว สามารถแก้ไขได้ โดยการออกกำลังกาย และให้อาหารที่มีเส้นใย เช่น ข้าว ผัก และ ผลไม้

5. ระบบหัวใจและหลอดเลือด บางรายอาจมีโรคหัวใจพิการแต่กำเนิดร่วมด้วย และมะเร็งของเม็ดเลือดขาวได้บ้าง

6. ระบบประสาท สมองมีขนาดเล็ก ทำให้มีการรับรู้ความเข้าใจช้า สถิติปัญญาต่ำกว่าเด็กทั่วไป อาจมีปัญหาทางตา เช่น ตาเข สายตาสั้น มีปัญหาการได้ยิน และมีประสาทรับความรู้สึกต่าง ๆ น้อยกว่าปกติ แก้ไขได้โดยการกระตุ้นประสาทรับรู้บ่อย ๆ

7. ระบบหายใจ ติดเชื้อได้ เนื่องจากภูมิคุ้มกันต่ำ และการขับเสมหะได้ไม่ดี

8. ระบบสืบพันธุ์ อวัยวะเพศของผู้ชายอาจจะเล็กกว่าปกติพัฒนาการทางเพศจะช้ากว่าปกติเล็กน้อย

9. ระบบต่อมไร้ท่อ ฮอร์โมนที่เกี่ยวกับการเจริญเติบโตของร่างกายและสมอง (Growth Hormone, Thyroid Hormone) อาจมีน้อยกว่าปกติ

10. ลักษณะนิสัยและอารมณ์ วัยเด็กจะเซื่องช้า เมื่อโตขึ้นจะร่าเริงแจ่มใส การเลี้ยงดูที่เหมาะสม และการส่งเสริมพัฒนาการตั้งแต่แรกเกิด - 5 ปี จะมีผลต่อพฤติกรรมปรับตัว และอารมณ์ของเด็กในทางที่ดีขึ้นอย่างเห็นได้ชัดเจน

เด็กดาวน์มีความสามารถทางสติปัญญา ต่ำกว่าเกณฑ์เฉลี่ย (IQ ต่ำกว่า 70) ร่วมกับมีความบกพร่องของความสามารถทางการปรับตัวให้สอดคล้องกับการดำรงชีวิตประจำวัน อย่างน้อย 2 ด้านของทักษะเหล่านี้ คือ การสื่อความหมาย การรู้จักควบคุมตนเอง ทักษะทางสังคม / ความสัมพันธ์กับผู้อื่น รู้จักใช้บริการในชุมชนการดูแลตนเอง การดำรงชีวิตภายในบ้าน การทำงาน การพักผ่อน การนำความรู้มาใช้ในชีวิตประจำวัน สุขภาพอนามัยและความปลอดภัย ซึ่งถ้าให้การช่วยเหลืออย่างเหมาะสมและต่อเนื่องจะช่วยพัฒนาคุณภาพชีวิตของเด็กดาวน์ ให้สามารถดำรงชีวิตร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีศักดิ์ศรี และมีความสุข

เด็กดาวน์จะมีพัฒนาการเป็นขั้นตอน เช่นเดียวกับเด็กทั่ว ๆ ไป เช่น จะชันคอก่อนแล้วจึงค่อยคืบ แล้วคลาน เป็นต้น เพียงแต่มีความล่าช้าในพัฒนาการบ้าง ดังนั้นเด็กเหล่านี้จึงควรได้รับการฝึกสอนตั้งแต่แรกเกิด โรงพยาบาลราชานุกูลได้พัฒนาคู่มือส่งเสริมพัฒนาการ เพื่อให้เหมาะสมกับเด็กไทย คู่มือนี้จัดทำขึ้นจากทฤษฎีการเรียนรู้ และพัฒนาการของเด็กปกติ เด็กที่ได้รับการส่งเสริมพัฒนาการที่เหมาะสม จะสามารถพัฒนาความสามารถ ปรับตัวในการดำรงชีวิตประจำวัน หรือแม้กระทั่ง สามารถ

ประกอบอาชีพเลี้ยงตัวเองได้ ผู้ปกครองจึงไม่ควรท้อแท้ หรือสิ้นหวัง แต่ควรลุกขึ้นมาต่อสู้โดยช่วยเหลือลูกให้ทันกาล เพราะยิ่งเริ่มได้เร็วเท่าไร เด็กก็จะพัฒนาได้มากขึ้นเท่านั้น แต่ละนาทีของชีวิตถือเป็นนาทีทองของลูกทั้งสิ้น

เขาวนปัญญา

หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการเรียนรู้ การปรับตัวต่อปัญหาอย่างเหมาะสมและความสามารถในอันที่จะทำกิจกรรมต่างๆ ได้อย่างมีจุดมุ่งหมายและมีคุณค่าทางสังคม สามารถคิดอย่างมีเหตุผลสามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมและสังคมอย่างมีประสิทธิภาพ

พัฒนาการของเขาวนปัญญา

เขาวนปัญญาเป็นสิ่งที่บุคคลแต่ละคนมีติดตัวมาแต่กำเนิด และพัฒนาสมบูรณ์ยิ่งขึ้นตาม ระยะเวลาและสิ่งแวดล้อมเขาวนปัญญาของแต่ละคนจะมีลักษณะที่สูงต่ำไม่เท่ากัน ซึ่งขึ้นอยู่กับองค์ประกอบหลายอย่าง เช่น พันธุกรรมที่ได้รับการถ่ายทอดสืบต่อมาจากพ่อแม่ คนเราจะมีเขาวนปัญญาดีหรือไม่ดีขึ้นอยู่กับพันธุกรรม 80% สิ่งแวดล้อม 20%

ความสมบูรณ์ของสมองและระบบประสาท สิ่งแวดล้อมที่ช่วยกระตุ้น และส่งเสริมให้บุคคลได้มีโอกาสเรียนรู้ เช่น พ่อแม่ที่เอาใจใส่พูดคุยกับลูก ลูกจะเรียนได้ดีและช่วยให้มีเขาวนปัญญาดี การให้ความรักและความอบอุ่น การยอมรับ การเลี้ยงดูอย่างมีเหตุผลที่เหมาะสม มีผลต่อสุขภาพจิตดีและมีอิทธิพลต่อเขาวนปัญญา เมื่อเด็กได้รับการตอบสนองความต้องการขั้นมูลฐานดังกล่าวแล้ว เขาก็พร้อมที่จะพัฒนาความสามารถของเขาอย่างเต็มที่ ถ้าพ่อแม่เลี้ยงดูลูกแบบทนุถนอมปกป้องเหมือนไข่ในหินจะทำให้พัฒนาการทางเขาวนปัญญาของเด็กช้าลง การมีหนังสือดีๆให้อ่านตามความเหมาะสมของแต่ละวัยจะช่วยให้พัฒนาการเขาวนปัญญา การท่องเที่ยว ชมสถานที่ที่น่าสนใจ จะเป็นสิ่งกระตุ้นพัฒนาการทางเขาวนปัญญา ในด้านต่างๆ ช่วยให้เด็กรู้จักคิด สังเกต และแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม

อายุ ระดับอายุที่พัฒนาการของเขาวนปัญญาถึงขั้นสูงสุดคือระหว่างอายุ 15-25 ปี เขาวนปัญญาเมื่อพัฒนาถึงขั้นสูงสุดจะค่อยๆเสื่อมลงตามวัย แต่มีลักษณะค่อยเป็นค่อยไป แทบสังเกตไม่ได้ การเสื่อมของเขาวนปัญญา ในแต่ละด้านอาจเสื่อมเร็วและช้าไม่เท่ากัน

เพศ เพศชายมักมีความสามารถทางด้านกรคำนวณ ถนัดทางกลไก การกระทำที่ใช้ไหวพริบและความรวดเร็วดีกว่าหญิง ส่วนเพศหญิงมักมีความคล่องแคล่วในการใช้มือ งานที่ต้องใช้ฝีมือ ละเอียด การใช้ภาษาความสามารถทางภาษา ความจำ

เชื่อว่าเด็กถูกผสมมักจะมีเขาวนปัญญาสูงกว่าเด็กที่ไม่ใช่ถูกผสมความคิดปกติ ทางสมอง อาจมีผลต่อการเสื่อมลงของเขาวนปัญญา ก่อนเวลาอันสมควร เช่นเนื้องอกในสมอง ลมชัก สมองได้รับการกระทบกระเทือนอย่างรุนแรง

ระดับเขาวนปัญญา

การจัดระดับเขาวนปัญญาเป็นเพียงการแสดงการเปรียบเทียบให้ทราบว่าบุคคลหนึ่ง มีความสามารถอยู่ในเกณฑ์เฉลี่ยสูงกว่าหรือต่ำกว่าระดับอายุ เมื่อเทียบกับบุคคลที่อยู่ในระดับอายุเดียวกัน ระดับเขาวนปัญญาได้จากคะแนนที่มาจากการทดสอบเขาวนปัญญาด้วยแบบทดสอบเขาวนปัญญา ซึ่งมีอยู่หลายชนิดเพื่อให้เลือกใช้ตามความเหมาะสมกับผู้รับการทดสอบ มีทั้งแบบทดสอบเพื่อดูความสามารถพิเศษอย่างใดอย่างหนึ่ง และความสามารถทั่วไปหลายๆด้านรวมกัน

ผลการทดสอบอาจให้คะแนนเป็นตัวเลข เช่น ไอคิว (IQ) หรือ คะแนนที่มีความหมายบอกระดับความสามารถ เช่น เกรด และอายุสมอง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับวิธีคำนวณค่าที่แสดงถึงระดับเขาวนปัญญา ซึ่ง แตกต่างกันไปในทางทดสอบแต่ละแบบ

ไอคิว (Intellectual Quotient: IQ)

เป็นตัวเลขที่ได้จากการทดสอบเขาวนปัญญากับคะแนนเฉลี่ยที่คาดว่าผู้ถูกทดสอบสมควรจะทำได้ตามระดับอายุที่แท้จริง วิธีคำนวณค่าไอคิวในการทดสอบเขาวนปัญญา แต่ละแบบขึ้นอยู่กับลักษณะแบบทดสอบและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ ฉะนั้น ไอคิวจะเป็นเครื่องแสดงให้ทราบว่าบุคคลนั้นมีระดับเขาวนปัญญาอย่างไร เมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลอื่นในระดับอายุเดียวกัน

เขาวนปัญญาของคนเราจะเพิ่มขึ้นตามวัยในเรื่องของคุณภาพทั้งนี้ เนื่องจากเรามีโอกาสได้เรียนรู้ กิจกรรมและแก้ไขเหตุการณ์ต่างๆ ทำให้มีประสบการณ์มากขึ้น แต่เมื่อทดสอบเขาวนปัญญา คะแนนที่ได้เพิ่มขึ้นจะต้องนำไปเปรียบเทียบกับอายุที่เพิ่มขึ้นด้วย

ตัวแปรบางอย่างมีอิทธิพลทำให้ผลการทดสอบเขาวนปัญญาหรือค่าของไอคิวในการทดสอบเขาวนปัญญาแต่ละครั้งคลาดเคลื่อนเปลี่ยนแปลงหรือไม่คงที่ ตัวแปรดังกล่าวอาจมีได้หลายประการเช่น ในระหว่างการทดสอบ มีสาเหตุที่ทำให้ผู้ถูกทดสอบใช้ความสามารถได้ไม่เต็มที่จากการที่มีอาการเจ็บป่วยทางกายหรือทางจิต อารมณ์เครียด ขาดแรงจูงใจและไม่มีสมาธิในการทดสอบขาดความชำนาญในการทดสอบ หรือใช้แบบทดสอบไม่ถูกต้อง เป็นต้น

เชาวน์ปัญญา เป็นสิ่งที่สามารถกระตุ้น ส่งเสริมให้พัฒนาได้ ถ้าพ่อแม่มีความเข้าใจเด็กและช่วยกระตุ้น ส่งเสริมพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาของเด็กอย่างถูกต้องและเหมาะสม ก็จะช่วยให้เด็กได้พัฒนาเชาวน์ปัญญาของเขาเท่าที่มีอยู่อย่างเต็มที่

การที่บุคคลจะประสบความสำเร็จในชีวิตทั้งด้านการเรียน การประกอบอาชีพต่างๆ นอกจากจะต้องมีเชาวน์ปัญญาดีแล้วจะต้องอาศัย องค์ประกอบอื่นๆด้วย เช่น ความมุ่งมั่นพยายาม มีความอดทน มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลทั่วไป และมีคุณธรรม มีสุขภาพจิตดี และมีพื้นฐานทางบุคลิกภาพที่มั่นคง สภาพแวดล้อมที่ช่วยส่งเสริมอย่างเหมาะสม ฯลฯ ดังนั้น จะเห็นว่าบางคนมีเชาวน์ปัญญาดี แต่อาจจะไม่ประสบผลสำเร็จในชีวิตหรือมีปัญหาการเรียน เนื่องจากขาดองค์ประกอบที่เหมาะสมดังกล่าวข้างต้น เพราะฉะนั้นพ่อแม่จึงไม่ควรมุ่งเน้นส่งเสริมแต่เฉพาะในเรื่องการเรียน หรือเชาวน์ปัญญาของเด็กเพียงอย่างเดียว แต่ควรควบคุมไปกับการส่งเสริมให้เด็กมีทักษะทางสังคม การปรับตัว ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น การมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลอื่น ตลอดจนการอบรมเลี้ยงดู ให้มีพื้นฐานทางบุคลิกภาพที่มั่นคงร่วมด้วย ก็จะช่วยให้เขาประสบความสำเร็จตามความสามารถของเชาวน์ปัญญาที่เขา มีอยู่

จะเห็นว่าการเติบโตของเชาวน์ปัญญาไม่ได้ขึ้นอยู่กับกรรมพันธุ์เพียงอย่างเดียว แต่สิ่งแวดล้อมวิธีการอบรมเลี้ยงดูโอกาสในการเรียนรู้ตลอดจนภาวะสุขภาพ ล้วนแล้วแต่มีความสำคัญต่อพัฒนาการด้านเชาวน์ปัญญา ซึ่งกล่าวได้ว่า “กรรมพันธุ์กำหนดความสามารถของเชาวน์ปัญญานั้นสามารถแสดงออกมาได้มากน้อยต่างกัน”

การแบ่งระดับเชาวน์ปัญญา (นิตดา หิรัญรัศมี 2521, 6)

140 ขึ้นไป	(ประมาณ)	จัดว่า	อัจฉริยะ (Genius)
120-140	(ประมาณ)	จัดว่า	ปัญญาเลิศ (Very Superior)
110-120	(ประมาณ)	จัดว่า	ฉลาด (Superior)
90-110	(ประมาณ)	จัดว่า	ปกติหรืออยู่ในเกณฑ์เฉลี่ย(Normal, Average)
80-90	(ประมาณ)	จัดว่า	ปัญญาทึบ (Dull normal)
70-80	(ประมาณ)	จัดว่า	ปัญญาทึบ, ใกล้เคียง (Borderline Deficiency)
50-70	(ประมาณ)	จัดว่า	โง่ (Moron)
25-50	(ประมาณ)	จัดว่า	โง่มาก (Imbecile)
0-25	(ประมาณ)	จัดว่า	โง่ที่สุด (Idiot)

สำหรับในแง่การศึกษา ลักษณะการแบ่งประเภทของระดับเชาวน์ปัญญา แบ่งเป็น

110 ขึ้นไป	(ประมาณ)	จัดว่า	ฉลาด (Gifted)
90-110	(ประมาณ)	จัดว่า	ปกติ (Normal)
75-90	(ประมาณ)	จัดว่า	เรียนช้า (Slow Learner)
50-75	(ประมาณ)	จัดว่า	พอเรียนได้ (Educable Mentally Retarded)
30-60	(ประมาณ)	จัดว่า	พอฝึกได้ (Trainable Mentally Retarded)
0-50	(ประมาณ)	จัดว่า	ฝึกไม่ได้ (Untrainable Mentally Retarded)

พ่อแม่จึงไม่ควรมุ่งหวังในบุตรหลานของตนให้มีความสำเร็จเกินกว่าเชาวน์ปัญญาที่เขา มีอยู่ เพราะจะทำให้เกิดปัญหาทางสุขภาพจิตได้ แต่ควรสนับสนุนและส่งเสริมให้เขาได้พัฒนา ความสามารถที่แท้จริงของเขาอย่างเต็มที่เท่าที่เขาจะสามารถทำได้ ก็จะสามารถทำได้ ก็จะเป็นประโยชน์ต่อตัวของเขาเองและสังคมโดยรวมและต่อการพัฒนาประเทศชาติต่อไป

ฉะนั้น เชาวน์ปัญญาเปรียบเสมือนทรัพย์อันมีค่ามหาศาล ผู้มีเชาวน์ปัญญาดีหากใช้ให้ถูกทางก็จะเป็นประโยชน์ ทั้งต่อตนเองและการพัฒนาประเทศชาติ ถึงแม้บุคคลที่มีปัญญาด้วยถ้าได้รับการฝึกสอนให้ถูกวิธีก็สามารถที่จะเลี้ยงตัวเอง และทำประโยชน์ให้สังคมได้เช่นกัน

2.5 แบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาฉบับภาษาไทย

เมื่อปี พ.ศ. 2530 ได้มีการศึกษาการฟังเข้าใจภาษาของเด็กไทยวัยก่อนเรียน โดยครอบคลุม ลักษณะทางภาษาทั้งด้านคำศัพท์และไวยากรณ์โดยลินดา บั้นทอง (2530) และ วรณภา หารชุมพล (2530) ด้วยการค้นคว้าแบบทดสอบต่างๆ เพื่อใช้ประเมินความเข้าใจภาษาของเด็ก พบว่าแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาฉบับสมบูรณ์ของ Carrow (1973) (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมในภาคผนวก ก) เป็นแบบทดสอบที่เหมาะสมที่สุดในการทดสอบการฟังเข้าใจภาษา ซึ่งสะดวก เข้าใจง่าย และใช้เวลาในการทดสอบไม่มากนัก แต่ในส่วนของรูปภาพและเนื้อหาไวยากรณ์ ควรจะต้องได้รับการดัดแปลงและเพิ่มเติมโครงสร้างทางไวยากรณ์ในภาษาไทย เพื่อให้สอดคล้องกับเด็กในช่วงอายุที่ทดสอบควรจะรู้และให้เหมาะสมกับสภาพสังคมและวัฒนธรรมของไทย คงไว้แต่ลักษณะทางภาษาที่คล้ายคลึงกับภาษาไทยเท่านั้น ส่วนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษที่ไม่มีใช้ในภาษาไทยก็ตัดออกไป

แบบทดสอบที่ได้รับการดัดแปลงให้เหมาะสมกับการใช้ทดสอบการฟังเข้าใจภาษาไทยนั้น จึงมีภาพทดสอบที่คงตามต้นฉบับภาษาอังกฤษ 210 ภาพ เป็นภาพที่วาดใหม่ที่มีการเปลี่ยนแปลง 39 ภาพ และเป็นภาพที่วาดเพิ่มเติมตามลักษณะไวยากรณ์ภาษาไทยอีก 63 ภาพ รวมทั้งหมด 312 ภาพ

การบันทึกการทดสอบนั้นมีการแบ่งออกเป็น 2 ส่วน โดยส่วนแรกเป็นข้อมูลพื้นฐานของเด็ก ได้แก่ ชื่อ-สกุล วันเดือนปีเกิด ระดับการศึกษา สถานศึกษา วันที่ทำการศึกษา เวลาที่ใช้ และภาพรูปทรงเรขาคณิตสำหรับให้เด็กวาดตามแบบ เพื่อใช้ในการประเมินระดับสติปัญญาอย่างคร่าวๆ ก่อนทำการทดสอบ ส่วนที่สองเป็นการบันทึกคำตอบ ซึ่งแบ่งเป็น 2 ด้าน ด้านขวามือจะเป็นคำพูดที่ผู้ทดสอบพูดให้เด็กฟัง และด้านซ้ายมือเป็นคำตอบของเด็ก

แบบทดสอบที่ได้รับการดัดแปลงนี้ ได้นำไปใช้ในการทดสอบกับกลุ่มเด็กที่มีคุณสมบัติใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา เพื่อนำผลที่ได้มาปรับปรุงแบบทดสอบอีกครั้ง และหาความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ ซึ่งพบว่า การคำนวณค่าความคงที่ภายในของแบบทดสอบโดยคำนวณ Kuder-Richardson (K-R 20) ได้ผลดังนี้ ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบกับกลุ่มเด็กอายุ 3 ปี ถึง 4 ปี 11 เดือนมีค่าเท่ากับ 0.63 ส่วนในกลุ่มเด็ก 5 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือนมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.66 หลังจากนั้นได้นำแบบทดสอบนี้ไปศึกษาความสามารถในการฟังเข้าใจภาษาในกลุ่มเด็กตัวอย่าง ซึ่งเป็นเด็กระดับอนุบาลในเขตกรุงเทพมหานคร ที่มีอายุระหว่าง 3 ปี ถึง 4 ปี 11 เดือน จำนวน 200 คน และช่วงอายุ 5 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือน จำนวน 200 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มอายุช่วงอายุละ 6 เดือนกลุ่มละ 50 คน และนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบของเด็กทุกคนในแต่ละกลุ่ม ที่ซึ่งรูปภาพแต่ละข้อได้อย่างถูกต้องมารวมกันแล้วเทียบเป็นเปอร์เซ็นต์ เพื่อคำนวณหากลุ่มอายุที่น้อยที่สุดที่เด็กจำนวนตั้งแต่ร้อยละ 75 ขึ้นไปสามารถชี้ภาพได้อย่างถูกต้องในแต่ละข้อที่ทำการทดสอบ ผลการศึกษาความสามารถในการฟังเข้าใจภาษาทั้งด้านคำศัพท์ชนิดต่างๆ และ หลักไวยากรณ์ที่มีใช้ในภาษาไทยในเด็กอายุระหว่าง 3 ปี ถึง 4 ปี 11 เดือน และอายุ 5 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือน ให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องกันดังนี้ ความสามารถในการฟังเข้าใจ ภาษาในเด็กชายและเด็กหญิงไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และความสามารถในการฟังเข้าใจภาษาของเด็กอายุ 3 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือน จะเพิ่มขึ้นตามระดับอายุที่เพิ่มขึ้น ส่วนด้านการฟังคำศัพท์ชนิดต่างๆนั้น เด็กสามารถที่จะเรียนรู้คำนามได้ดีที่สุด และเรียนรู้ได้ก่อนคำประเภทอื่นๆ อย่างไรก็ตาม เด็กสามารถฟังเข้าใจคำศัพท์แต่ละชนิดได้แตกต่างกันตามลักษณะขององค์ประกอบ เช่น ความหมายของคำศัพท์ที่ทำให้เข้าใจได้ง่ายหรือยาก การคุ้นเคยหรือได้ยินบ่อยๆของเด็กจะสามารถทำให้เข้าใจได้ค่อนข้างเร็ว ส่วนการฟังเข้าใจด้านหลักไวยากรณ์ เด็กจะสามารถฟังเข้าใจไวยากรณ์พื้นฐานได้ก่อนและความเข้าใจนั้นจะขึ้นอยู่กับความซับซ้อนและความยากง่ายของประโยค

2.6 วิธีการศึกษาแบบรายกรณี

การศึกษาแบบรายกรณี เป็นการศึกษาที่ช่วยให้หยั่งรู้ถึงเรื่องราวที่อยู่เบื้องลึกได้อย่างลึกซึ้งกว่าวิธีการศึกษาด้วยวิธีการอื่นๆ ซึ่งจัดว่าเป็นวิธีการศึกษามุคละแบบสังเคราะห์ที่สมบูรณ์ที่สุด การศึกษาแบบรายกรณีนี้มีลักษณะที่กว้างขวางเพียงพอที่จะรวบรวมข้อเท็จจริงต่างๆ เกี่ยวกับบุคคลที่ยังสามารถบอกให้ผู้ที่เกี่ยวข้องอื่นๆ ทราบถึงบุคลิกลักษณะ และลักษณะเฉพาะตัวของบุคคลที่ทำการศึกษา โดยสรุปแล้ว การศึกษาแบบรายกรณีนั้น เป็นการศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับบุคคลอย่างลึกซึ้ง และวิเคราะห์ถึงสาเหตุที่ทำให้บุคคลมีพฤติกรรมแปลกไปจากปกติว่า มีสาเหตุมาจากสิ่งใด รวมทั้งมีการแปลความหมายของพฤติกรรมนั้นๆ ว่ามีความสัมพันธ์กับปัญหาและการปรับตัวของบุคคลนั้นอย่างไร

สำหรับการศึกษาคด้วยวิธีการนี้ ระยะเวลาที่เหมาะสมในการศึกษาแบบรายกรณี ไม่สามารถกำหนดแน่นอนได้ว่าจะใช้เวลาเท่าใด อาจใช้เวลา 1 ภาคเรียน หรือ 1 ปีการศึกษาหรือมากกว่าก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความยากง่ายของ “รายกรณี” (Case) ที่ทำการศึกษา อย่างไรก็ตามควรใช้เวลาอย่างน้อย 3 เดือนขึ้นไป เพื่อให้ผู้ทำการศึกษามีเวลารวบรวมข้อมูลได้อย่างกว้างขวาง และครอบคลุมเรื่องราวที่ผู้ศึกษาต้องการให้ได้มากที่สุด

ในการศึกษารายกรณี ผู้ทำการศึกษาจะต้องเริ่มต้นจากสถานการณ์ที่บุคคลมอง ตนเองและติดตามการนำของเขา และต้องสนใจในข้อมูลทุกชนิดโดยเฉพาะในเรื่องเจตคติ สัมพันธภาพ ยิ่งไปกว่านั้น ผู้ทำการศึกษาจะต้องรวบรวมคำพูดและเรื่องราวต่างๆ ที่เกี่ยวข้องเอาไว้ให้มากที่สุด โดยอาจจะมาจากการสัมภาษณ์โดยตรงหรือจากอัครชีวะประวัติ ซึ่งจะต้องรวบรวมถึงคำพูดของบิดามารดาที่แสดงออกเกี่ยวกับรายกรณีนั้นๆ ด้วย และรวมถึงญาติพี่น้องที่มีความสัมพันธ์ระหว่างกันด้วย (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมในภาคผนวก ก)

2.7 การวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การเรียนรู้การฟังและการพูดเป็นพัฒนาการที่สำคัญสำหรับเด็ก หลายคนอาจคิดว่าเด็กยังไม่รู้เรื่อง และไม่เข้าใจในสิ่งที่ผู้ใหญ่พูด แต่จริงๆ แล้วตั้งแต่วัยทารกขึ้นไปเด็กจะเริ่มจดจำโครงสร้างของภาษา จากการฟังสิ่งที่ได้ยิน จากนั้นจึงค่อยๆ เลียนแบบ และเริ่มจะเปล่งเสียงออกมาเป็นคำที่เข้าใจ ในขณะที่เขาพูดออกมามีเสียงจะเรียนรู้ที่จะคิดกับถ้อยคำนั้นๆ ด้วย

การที่เด็กจะเรียนรู้การพูด สามารถเข้าใจภาษา และความหมายของสิ่งต่างๆ ได้ ก็จะต้องมีใครมาพูดให้ฟังบ่อยๆ ผู้ที่อยู่ใกล้ชิดเด็กจึงเป็นคนสำคัญที่จะเสริมการเรียนรู้ด้านนี้ โดยมีการช่วยได้หลายวิธีการด้วยกัน ที่จะได้ทั้งความเพลิดเพลินเหมาะสมกับวัย และได้เรียนรู้ไปพร้อมกันด้วย

ผู้ที่ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาและการพูดของเด็ก ใช้วิธีการหลายอย่างในการดำเนินการศึกษา การใช้แบบทดสอบพัฒนาการทางภาษาเป็นวิธีหนึ่งที่ใช้กันอย่างแพร่หลาย ดังนั้นแบบทดสอบที่ใช้ในการศึกษาพัฒนาการทางภาษาเป็นสิ่งสำคัญ ต้องเลือกใช้ให้เหมาะสมกับจุดมุ่งหมายที่ใช้ในการศึกษา หากขาดเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพ จะทำให้เป็นการยากในการวิเคราะห์ปัญหาเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางด้านภาษา อันจะส่งผลต่อการแก้ไขปัญหา การบำบัดรักษา การให้ความรู้และ คำแนะนำแก่ผู้ปกครอง หรือบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีปัญหา ด้านการพัฒนาทางภาษา

สำหรับในประเทศไทยมีผู้ศึกษาและทำการวิจัยในเรื่องของ ความสามารถในการฟังและความเข้าใจภาษาของเด็กไทยที่มีอายุระหว่าง 3 ปี ถึง 4 ปี 11 เดือน และช่วงอายุ 5 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือน โดยลินดา ปิ่นทอง (2530) และวรรณภา หารชุมพล (2530) ตามลำดับ การศึกษาดังกล่าว เป็นการนำแบบสอบถามการฟังเข้าใจภาษาฉบับภาษาอังกฤษของ Carrow มาดัดแปลงแก้ไขให้เหมาะสมกับขนบธรรมเนียมประเพณี วัฒนธรรมและความเป็นอยู่ของสังคมไทย โดยยึดหลักไวยากรณ์ไทยเป็นสำคัญ แบบทดสอบภาษาไทยนี้ได้นำไปใช้กับเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ ที่มีเชาวน์ปัญญา (IQ) ระดับ 50-70 และมีอายุสมองช่วง 3 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือน โดยทำการทดสอบ 2 ครั้ง มีระยะห่างกัน 2 สัปดาห์ การศึกษาดังนี้เป็นการศึกษาพัฒนาการด้านการฟังเข้าใจภาษา ของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ เปรียบเทียบกับเด็กปกติ ซึ่งยังไม่มีผู้ใดศึกษามาก่อน

Spreen (1965) ได้ทำการรวบรวมผลการศึกษาดังกล่าว ที่เกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนอย่างละเอียด สรุปได้ว่าพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนไม่มีรูปแบบของความผิดปกติที่เฉพาะเจาะจง อันสามารถบ่งบอกถึงลักษณะเฉพาะของภาวะปัญญาอ่อน แต่อย่างไรก็ตาม การศึกษาส่วนใหญ่ไม่ได้ระบุจำกัดความของกลุ่มประชากรที่ทำการศึกษา นอกจากนี้ในการศึกษาต่างๆ พบว่า เด็กปัญญาอ่อนร้อยละ 80 มีความผิดปกติทางด้านสติปัญญาโดยไม่ทราบสาเหตุ จากการรวบรวมการศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางการพูด และพัฒนาการทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อน จำแนกตามระดับเชาวน์ปัญญาโดย Jordan (1972) สามารถสรุปพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนได้ดังนี้

เด็กปัญญาอ่อนระดับน้อยที่มีเชาวน์ปัญญาอยู่ในช่วงระหว่าง 50-70 มีพัฒนาการทางการพูดล่าช้ากว่าเด็กปกติ โดยเริ่มพูดคำแรกเมื่ออายุเฉลี่ย 34 เดือน หรือ 2 ปี 10 เดือน และเริ่มพูดเป็น

ประโยชน์เมื่ออายุเฉลี่ย 39 เดือน หรือ 3 ปี 3 เดือน และมีปัญหาการแปรเสียงร่วมกับความบกพร่องทางการพูดอื่นๆ เช่น จังหวะการพูด และเสียงผิดปกติ นอกจากนั้นเด็กที่มีเขาวนปัญญาคาบเส้นหรือใกล้คาบเส้น ซึ่งได้แก่เด็กที่มีเขาวนปัญญา 60-70 จะมีความบกพร่องทางภาษาเพียงเล็กน้อย และไม่พบเด็กปัญญาอ่อนที่พูดไม่ได้เลยในเด็กกลุ่มนี้ และเมื่อถึงวัยรุ่นเด็กปัญญาอ่อนในกลุ่มนี้จะสามารถในการพูดค่อนข้างดี แม้ว่าในช่วงวัยเด็กจะมีพัฒนาการทางภาษาไม่ดันทันทีตาม เด็กปัญญาอ่อนระดับปานกลางที่มีเขาวนปัญญาอยู่ในช่วง 30-50 มีความบกพร่องเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาหลายๆ ด้าน เช่น มีความบกพร่องทางการพูดถึงร้อยละ 74

เด็กปัญญาอ่อนระดับรุนแรงที่มีเขาวนปัญญาต่ำกว่า 30 มีพัฒนาการทางภาษาบกพร่องที่สัมพันธ์กับความบกพร่องของระบบประสาทและกล้ามเนื้อ เด็กจึงมีความสามารถจำกัดในทุกด้าน เด็กบางรายพูดไม่ได้ (Mutism) และมีพัฒนาการทางภาษาขั้นพื้นฐานเท่านั้น เช่น ส่งเสียงพูดที่ไม่มี ความหมาย เป็นต้น

พัฒนาการด้านคำศัพท์และไวยากรณ์ในเด็กปัญญาอ่อน

การศึกษาส่วนใหญ่เป็นการศึกษาพัฒนาการทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อนเปรียบเทียบกับเด็กปกติ หรือเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มเด็กปัญญาอ่อนที่มีระดับสติปัญญาแตกต่างกัน โดยกำหนดลักษณะของกลุ่มตัวอย่างมีระดับอายุจริงเท่ากัน บางการศึกษากำหนดให้มีระดับอายุสมองเท่ากันเป็นต้น ซึ่งการศึกษาพัฒนาการทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อน อาจทำการศึกษาด้านคำศัพท์ โครงสร้างประโยคและไวยากรณ์ หรืออาจจะศึกษาลำดับการพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนแล้วแต่ความสนใจ หรือแนวคิดของผู้ทำการศึกษา

พัฒนาการด้านคำศัพท์ การเรียนรู้คำศัพท์จะเพิ่มมากขึ้นตามระดับอายุที่เพิ่มขึ้นทั้งใน เด็กฉลาด เด็กปกติ และเด็กปัญญาอ่อน การเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ๆ มีจำนวนเพิ่มขึ้นโดยสัมพันธ์กับระดับอายุสมองและอายุจริงที่เพิ่มขึ้น เมื่อพิจารณาจากระดับอายุสมองที่เพิ่มขึ้น พบว่าการเรียนรู้คำศัพท์จะเพิ่มมากขึ้น ทั้งจำนวน และความสามารถในการใช้คำศัพท์ต่างๆ ด้วย โดยในวัยเด็กตอนต้น เด็กจะใช้คำศัพท์เพื่อบอกความต้องการของตนอย่างตรงไปตรงมา คือเด็กจะใช้คำพูดเพื่อเรียกร้องความสนใจจากผู้อื่น หรือเพื่อให้ได้สิ่งตนต้องการ ต่อมาเด็กจึง รู้จักใช้คำพูดเพื่อบอกความต้องการ หรือแสดงความรู้สึกที่เป็นนามธรรมได้โดยไม่ต้องใช้ท่าทางประกอบในการสื่อสาร นอกจากนั้นพัฒนาการการเรียนรู้คำศัพท์ในเด็กปัญญาอ่อนจะไม่แตกต่างกับพัฒนาการการเรียนรู้คำศัพท์ในเด็กปกติ แต่เมื่อพิจารณาด้านการเรียนรู้ความหมายของ คำศัพท์ที่เป็นนามธรรม เด็กปัญญาอ่อนมีการเรียนรู้และเข้าใจได้น้อยกว่าเด็กปกติที่มีระดับอายุสมองเท่ากัน

ในเรื่องโครงสร้างของประโยคและไวยากรณ์ มีผู้สนใจทำการศึกษาในเด็กปัญญาอ่อนที่มีเขาวนปัญญาโดยเฉลี่ย 61.1 มีอายุจริง 11 ปี และมีอายุสมอง 7 ปีเปรียบเทียบกับเด็กปกติที่มีอายุจริง 11 ปี ผลการศึกษาพบว่า ในระดับการใช้คำ เด็กปัญญาอ่อนไม่มีความแตกต่างจากเด็กปกติ แต่การใช้กริยาวลี นามวลี หรือประโยคเชิงซ้อนของเด็กปัญญาอ่อน พบว่ามีความแตกต่างจากเด็กปกติ และเด็กปัญญาอ่อนกับเด็กปกติมีความแตกต่างกันในด้านไวยากรณ์ที่ใช้ในการพูด เช่น ในการเล่าเรื่องจากภาพ เด็กปัญญาอ่อนจะพูดในลักษณะการบรรยายภาพ แต่ละภาพอย่างไม่ต่อเนื่องเป็นเรื่องราว และใช้ประโยคปัจจุบันกาลเท่านั้น แต่ในเด็กปกติจะเล่าเรื่องจากภาพโดยเรียงลำดับเหตุการณ์ มีทั้งการใช้ประโยคอดีตกาลและปัจจุบันกาล นอกจากนี้ยังมีผลการวิจัยในเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ 160 คน มีอายุจริง 8 ปี ถึง 15 ปี โดยทำการศึกษาเกี่ยวกับคำซับซ้อน ซึ่งพบว่าเด็กปัญญาอ่อนที่มีอายุจริงอยู่ในช่วง 8 ปี ถึง 15 ปี มีการพัฒนาคำซับซ้อนเพียงเล็กน้อย และไม่เข้าใจกฎทางภาษา ไม่สามารถนำกฎทางภาษาไปใช้กับคำใหม่ แต่จากการศึกษาเปรียบเทียบระหว่างเด็กปัญญาอ่อนกับเด็กปกติที่มีอายุสมอง 6 ปี ซึ่ง Bradbury and Lunzer (1972) ทำการศึกษาในเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ที่มีเขาวนปัญญาเฉลี่ย 60 มีอายุจริง 9 ปี ถึง 10 ปี มีอายุสมอง 6 ปี เปรียบเทียบกับเด็กปกติที่มีอายุจริง 6 ปีถึง 7 ปี มีอายุสมอง 6 ปี และมีเขาวนปัญญาเฉลี่ยเท่ากับ 100 ผลการศึกษาพบว่าทั้งเด็กปกติและเด็กปัญญาอ่อนมีความเข้าใจ และสามารถนำกฎทางภาษาไปใช้ในสถานการณ์อื่นๆ ที่นอกเหนือไปจากที่ได้รับการสอน และไม่พบความแตกต่างระหว่างเด็กทั้งสองกลุ่มอย่างมีนัยทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Duchan and Erickson (1976) ที่ทำการศึกษาความเข้าใจความสัมพันธ์ทางความหมายของคำในประโยค 3 ลักษณะ ได้แก่ ประโยคที่ใช้คำที่มีความหมาย และมีไวยากรณ์สมบูรณ์ ประโยคที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับชุดแรก แต่คำอื่นๆ นอกเหนือจากคำนามและคำกริยาเป็นคำที่ไม่มีความหมาย และชุดสุดท้ายเป็นประโยคลักษณะภาษาโทรเลข โดยทำการศึกษาในเด็กปัญญาอ่อนที่มีเขาวนปัญญาอยู่ในช่วง 50-80 มีอายุจริงอยู่ในช่วง 4 ปี ถึง 7 ปี 6 เดือน เปรียบเทียบกับเด็กปกติที่มีอายุจริงอยู่ในช่วง 1 ปี 6 เดือน ถึง 2 ปี 7 เดือน ผลการศึกษาพบว่าไม่มีความแตกต่างระหว่างเด็ก 2 กลุ่มนี้เช่นกัน

จากการรวบรวมการศึกษาต่างๆ ที่เกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน เปรียบเทียบกับพัฒนาการทางภาษาของเด็กปกติ ซึ่งได้สรุปผลการศึกษาเกี่ยวกับเรื่องนี้ออกเป็น 2 ลักษณะคือ

1. พัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน จะเหมือนกับพัฒนาการทางภาษาของเด็ก ปกติ เพียงแต่มีอัตราการพัฒนาช้ากว่า
2. กระบวนการพัฒนาทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อนแตกต่างจากเด็กปกติ แต่ความแตกต่างยังมีลักษณะที่ไม่เด่นชัด

การศึกษาที่สนับสนุนว่าพัฒนาการภาษาในเด็กปัญญาอ่อน และเด็กปกติไม่มีความแตกต่างกัน เพียงอัตราการพัฒนาช้ากว่าเด็กปกติ ได้แก่การศึกษาของ Lackner (1968) ซึ่งทำการศึกษาในเด็กปัญญาอ่อน 5 คน อายุจริง 6 ปี 6 เดือน ถึง 14 ปี 5 เดือน และเด็กปกติ 5 คน อายุจริง 2 ปี 8 เดือน ถึง 8 ปี 5 เดือน โดยให้เด็กทั้ง 2 กลุ่มมีช่วงอายุสมองเท่ากัน คือ 2 ปี 3 เดือน ถึง 8 ปี 10 เดือน ทำการศึกษาโดยนำคำพูดของเด็กมาวิเคราะห์ด้านไวยากรณ์ของประโยค ผลการศึกษาพบว่า ไวยากรณ์ของประโยคที่เด็กปกติ และเด็กปัญญาอ่อนใช้ในการพูดไม่มีความแตกต่างกัน แต่เมื่อเปรียบเทียบตัวอายุจริงของเด็กพบว่า เด็กปัญญาอ่อนมีพัฒนาการช้ากว่าเด็กปกติ ส่วนการศึกษาของ Yoder and Miller (1972) ทำการศึกษาลำดับการพัฒนาคำตามหลักไวยากรณ์อังกฤษ ของเด็กปัญญาอ่อนกับเด็กปกติ ผลการศึกษาพบว่าการพัฒนาหน่วยคำกลุ่มดังกล่าวมีลำดับการพัฒนาไม่แตกต่างกัน และจากการศึกษาของ Semmel and Dolley (1971) พบว่าเด็กปัญญาอ่อนสามารถพูดประโยคดังกล่าวไม่แตกต่างจากเด็กปกติ

จากการศึกษาของกลุ่มบุคคลต่างๆ นอกจากจะพบว่าพัฒนาการทางภาษาในเด็กปัญญาอ่อนจะเหมือนกับพัฒนาการทางภาษาของเด็กปกติแล้ว ยังพบว่า การพัฒนาทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนทั้งด้านคำศัพท์ โครงสร้างประโยคและไวยากรณ์ มีการพัฒนาเรียงลำดับเป็นไปใน แนวทางเดียวกันกับพัฒนาการทางภาษาของเด็กปกติ นั่นคือ คำศัพท์หรือไวยากรณ์ทางภาษากลุ่มใด ประเภทใดที่เด็กปกติสามารถเรียนรู้และเข้าใจได้เร็ว เด็กปัญญาอ่อนก็สามารถเรียนรู้และเข้าใจได้เร็วเช่นกัน แต่กลุ่มคำศัพท์หรือไวยากรณ์ประเภทใดที่ยากซึ่งเด็กปกติเรียนรู้ได้ช้า เด็กปัญญาอ่อนก็จะเรียนรู้ได้ช้าเช่นกัน (Byrne, 1959; O'Connor and Hermelin, 1976 ; Lenneberg, 1967 อ้างถึงใน Robinson and Robinson, 1976 ; Lackner, 1968)

สำหรับการศึกษาที่แสดงให้เห็นว่า กระบวนการพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนแตกต่างจากเด็กปกติ ได้แก่การศึกษาของ Semmel, Barrett and Bennet (1970) ซึ่งได้ทำการศึกษาคำใช้ไวยากรณ์และความหมายของคำในเด็กปัญญาอ่อนและเด็กปกติที่มีอายุสมองเท่ากัน พบว่าคะแนนการทดสอบของเด็กปัญญาอ่อนแตกต่างจากเด็กปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ไม่ว่าจะเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มที่มีอายุจริงเท่ากันหรือเมื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มอายุสมองเท่ากัน

นอกจากนี้รายงานการวิจัยเรื่องผลการศึกษาความเข้าใจและการสื่อสารระหว่างการสื่อสารด้วยการเล่านิทานกับการดูวีดิทัศน์ในกลุ่มบุคคลปัญญาอ่อนระดับปานกลาง โรงพยาบาลราชานุกูล (2544) เป็นการวิจัยกึ่งทดลองโดยใช้รูปแบบ Two Group Pretest – Posttest Design เพื่อศึกษาภาษา

ระหว่างการเล่านิทานและการดูวิดีโอ และเปรียบเทียบในกลุ่มเด็กปัญญาอ่อนระดับปานกลาง (IQ 35-49) ซึ่งอายุ 10-15 ปี ทั้งเพศชายและเพศหญิงที่มารับบริการจำนวน 16 คน โดยกลุ่มตัวอย่างทุกคนจะต้องสามารถเข้าใจและพูดเป็นคำๆ ได้ โดยแบ่งเด็กออกเป็น 2 กลุ่มๆ ละ 8 คน โดยมีเพศชายและเพศหญิงในจำนวนเท่าๆ กัน และใช้เครื่องมือการวิจัย 2 อย่างคือ นิทานและวิดีโอ และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวม ข้อมูลได้แก่ แบบวัดความเข้าใจและการสื่อสารโดยใช้สื่อนิทานและวิดีโอที่คณะสร้างขึ้น ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มใช้วิดีโอโดยการเล่านิทานมีความเข้าใจ และการสื่อสารที่มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มที่ใช้สื่อด้วยการดู วิดีทัศน์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

Eisenson & Ogilvie (1971) ค้นพบว่า เด็กปัญญาอ่อนส่วนมากมีความบกพร่องทางภาษาและการพูด มีพัฒนาการทางภาษาและการพูดล่าช้ากว่าเด็กปกติ เด็กปัญญาอ่อนขั้นรุนแรงมาก อาจพูดไม่ได้เลยตลอดชีวิต ขั้นรุนแรง (severe) อาจพูดได้บ้าง แต่อาจไม่เพียงพอที่จะใช้ในการสื่อสารประจำวัน ขั้นปานกลาง (Moderate) อาจพูดได้ แต่มีความบกพร่องทางภาษาพูดค่อนข้างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งความผิดปกติในการเปล่งเสียงพูด ในด้านภาษา เด็กกลุ่มนี้จะรู้คำศัพท์ที่ค่อนข้างจำกัด มีปัญหาในด้านโครงสร้างของประโยค ส่วนเด็กปัญญาอ่อนเพียงเล็กน้อย (mild) มีปัญหาทางการพูดและภาษาบ้าง เป็นกลุ่มที่มีปัญหาน้อยที่สุดในกลุ่มปัญญาอ่อนทั้ง 4 ระดับ ในด้านการพูด เด็กกลุ่มนี้พูดผิดปกติบ้างแต่พอเข้าใจได้ ในด้านภาษานั้น เด็กมีคำศัพท์ที่มีจำนวนค่อนข้างจำกัด โครงสร้างของประโยคที่ใช้เป็นประโยคง่ายๆ ไม่สามารถใช้ประโยคที่ยาวและสลับซับซ้อนได้

Rae (อ้างจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, หน้า 14) ได้ศึกษาทัศนคติของเด็กปกติที่มีต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในมลรัฐนิวยอร์ก สหรัฐอเมริกา พบว่า เด็กปกติมีทัศนคติทางบวกต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และมีความต้องการที่จะมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) กับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ยิ่งไปกว่านั้นยังพบอีกว่า ถ้าหากเด็กปกติมีโอกาสเรียนรู้เกี่ยวกับความเป็นไปของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแล้ว ข้อมูลที่เด็กปกติได้รับจะมีส่วนช่วยให้เด็กปกติมีทัศนคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญายิ่งขึ้น ซึ่งแสดงให้เห็นว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญายังเป็นที่ยอมรับของเด็กโดยทั่วไป การให้การกระตุ้นด้านพัฒนาการต่างๆ ให้แก่เด็กอย่างเหมาะสม จะสามารถช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ให้สามารถพัฒนาตนเองได้ ทั้งนี้ เพราะเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความสามารถในการเรียนรู้และจดจำเรื่องราวต่างๆ ได้เช่นเดียวกับคนปกติ

และงานวิจัยของมหาวิทยาลัยแมนเชสเตอร์ ในสหราชอาณาจักร เรื่องมุมมองของการเรียนร่วมใน 2 ด้าน (Stoper, 1989) ได้แก่ การศึกษาเปรียบเทียบปฏิสัมพันธ์ในโรงเรียนเรียนร่วมของเด็กกลุ่มอาการดาวน์จำนวน 15 คน และเด็กปกติ 15 คน ที่มีระดับอายุ เพศ และสถานะทางสังคมใกล้เคียง

กัน พบว่า ระดับสติปัญญาไม่มีผลต่อการแสดงปฏิสัมพันธ์ แต่มีตัวแปรอย่างอื่นเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น การเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์และระดับวุฒิภาวะทางสังคม ซึ่งตัวแปรเหล่านี้จะได้รับการแก้ไขให้เหมาะสมขึ้น ถ้าเด็กได้เรียนร่วมกับเด็กปกติ และการศึกษาจากการสัมภาษณ์ถึงความคิดเห็นของ มารดาต่อเด็กกลุ่มอาการดาวน์ที่มีอายุระหว่าง 5-9 ปี จำนวน 60 คน เกี่ยวกับโรงเรียนเรียนร่วม สรุปได้ว่า มารดาส่วนใหญ่แสดงทัศนคติที่ดีในการที่บุตรของตนจะได้เรียนร่วมกับเด็กปกติ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับก่อนวัยเรียน และสิ่งนี้คือความปรารถนาอย่างยิ่งต่อการศึกษาของบุตรซึ่งมารดาส่วนใหญ่เห็นว่า บุตรหลายของตนเองควรได้เรียนร่วมกับเด็กปกติที่อยู่วัยใกล้เคียงกัน



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาวิจัยเรื่อง “ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้กับประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์” เป็นการศึกษาที่มีลักษณะของการศึกษาแบบรายกรณี (Case Study) ในเชิงเปรียบเทียบ ซึ่งในบทนี้จะประกอบด้วย 2 ส่วน โดยส่วนแรกจะเป็นส่วนของรายละเอียดวิธีการศึกษาและส่วนหลังจะกล่าวถึงการวิเคราะห์ที่ใช้ในการศึกษา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.1 วิธีการศึกษา

3.1.1 การเก็บข้อมูล

ในการศึกษาวิจัยนี้จัดทำขึ้นเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ ที่มีระดับเชาวน์ปัญญาอยู่ระหว่าง 50-75 ที่กำลังศึกษาในโรงเรียนราชนุกูล โดยการเก็บข้อมูลเบื้องต้นเพื่อศึกษาความเป็นไปได้ของการศึกษาวิจัยเริ่มตั้งแต่เดือนกันยายน 2545 ถึงเดือนพฤศจิกายน 2545 และเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการวิจัยเริ่มตั้งแต่เดือนมกราคม 2546 ถึงเดือนมิถุนายน 2546 การศึกษาวิจัยในครั้งนี้จะต้องอาศัยความร่วมมือกันของบุคคลหลายฝ่ายทั้งที่โรงเรียนและที่บ้าน รวมทั้งได้รับความยินยอมในการให้ข้อมูลจากผู้ปกครองของกลุ่มตัวอย่างทุกคน ผู้วิจัยจะต้องติดตามและสอบถาม ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย รวมทั้งแผนที่บ้านของกลุ่มตัวอย่างเพื่อการเก็บข้อมูลที่บ้าน (Home Visit) นอกจากนี้ผู้วิจัยจำเป็นต้องศึกษาวิเคราะห์จากเอกสาร (Documentary Research) ได้แก่ การศึกษาค้นคว้าและวิเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารต่างๆ เช่น หนังสือ วิทยานิพนธ์ บทความวารสาร เอกสาร สิ่งพิมพ์ต่างๆ รายงานผลการปฏิบัติงานจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และรายงานประวัติของเด็กปัญญาอ่อนจากโรงพยาบาลราชนุกูล เพื่อเป็นข้อมูลสำหรับการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่าง ก่อนที่จะดำเนินการเก็บข้อมูลจากภาคสนาม (Field Study)

3.1.2 กลุ่มประชากร

กลุ่มประชากรที่ทำการศึกษาในครั้งนี้ มุ่งศึกษาเฉพาะประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กปัญญาอ่อนที่มีผลต่อความสามารถในการใช้ภาษา โดยศึกษาจากเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ที่กำลังศึกษาในโรงเรียนราชนุกูล และได้รับการทดสอบความสามารถทางสติปัญญาจากนักจิตวิทยาแล้วลงความเห็นว่าเป็นเด็กปัญญาอ่อนที่มีระดับเชาวน์ปัญญาอยู่ระหว่าง

50-75 และมีอายุจริงอยู่ระหว่าง 11-13 ปี ซึ่งจะต้องไม่มีภาวะความบกพร่องซับซ้อนในด้านการได้ยิน การมองเห็น และความผิดปกติของสภาพทางอารมณ์

การคัดเลือกกลุ่มประชากรในขั้นตอนแรก อาศัยข้อมูลจากแฟ้มประวัติของนักเรียนในโรงเรียนราชานุกูลทั้งหมดที่ศึกษาในระดับประถมศึกษาพิเศษ โดยคัดเลือกเด็กทุกคนที่อยู่ในเกณฑ์ตามข้อกำหนดข้างต้นมานำเป็นกลุ่มประชากรขั้นที่ 1 ซึ่งมีจำนวนทั้งหมด 22 คน เป็นชาย 14 คน หญิง 8 คน ประกอบไปด้วย

ตารางที่ 3 การคัดเลือกกลุ่มประชากรขั้นที่ 1 จากแฟ้มประวัตินักเรียนโรงเรียนราชานุกูล

ระดับชั้น	จำนวนเด็ก		รวม
	ชาย	หญิง	
ชั้นประถมศึกษา 1	1	0	1
ชั้นประถมศึกษา 2	5	2	7
ชั้นประถมศึกษา 3	8	3	11
ชั้นประถมศึกษา 4	0	3	3
รวม	14	8	22

ต่อจากนั้นนำประชากรขั้นที่ 1 ทั้งหมด มาทำการคัดเลือกกลุ่มประชากรที่ใช้ในการวิจัย โดยเริ่มจากการประเมินการได้ยิน การมองเห็น และสภาพทางพฤติกรรมและอารมณ์ ซึ่งผู้ทำการวิจัยเป็นผู้ประเมินด้วยตนเองด้วยวิธีดังต่อไปนี้

1. การสนทนา เป็นการพูดคุยกับเด็กเพื่อทำความรู้จักและคุ้นเคยในเบื้องต้น มีการซักถามโต้ตอบกันเล็กน้อย เช่น ถามชื่อเด็ก ชื่อครูประจำชั้น เป็นต้น

2. การใช้คำสั่ง โดยการให้เด็กวาดรูปทรงเรขาคณิต (Geometric Forms) ตามแบบ และให้ชี้ภาพตัวอย่างตามคำสั่ง (ภาคผนวก ข) หากเด็กคนใดไม่เข้าใจคำสั่ง หรือไม่สามารถทำแบบทดสอบตัวอย่าง หรือไม่ให้ความร่วมมือ ไม่ตั้งใจทำแบบทดสอบ แม้จะได้รับการกระตุ้นแล้วก็ตาม ก็จะถูกคัดออกจากกลุ่มที่จะนำมาศึกษา

จากกลุ่มประชากรขั้นที่ 1 จำนวน 22 คน โดยแบ่งเป็น ชาย 14 คน และหญิง 8 คน มีเด็กปัญญาอ่อนที่ถูกคัดออกจำนวน 3 คน โดยใช้หลักการประเมินด้วยตนเองที่กล่าวมาแล้วข้างต้น แบ่งเป็นเด็กที่ไม่สามารถปฏิบัติตามคำสั่ง 2 คน และเป็นเด็กที่ไม่ตั้งใจทำแบบทดสอบตัวอย่างและไม่ให้ความร่วมมือ 1 คน ทำให้เหลือกลุ่มประชากรที่ทำการคัดเลือกในขั้นที่ 2 เป็นจำนวนทั้งสิ้น 19 คน โดยแบ่งเป็น ชาย 12 คน และหญิง 7 คน

ตารางที่ 4 การคัดเลือกกลุ่มประชากรขั้นที่ 2 จากการประเมินจากผู้วิจัยและแบบทดสอบตัวอย่าง

ระดับชั้น	จำนวนเด็ก		รวม
	ชาย	หญิง	
ชั้นประถมศึกษา 1	1	0	1
ชั้นประถมศึกษา 2	5	2	7
ชั้นประถมศึกษา 3	6	3	9
ชั้นประถมศึกษา 4	0	2	2
รวม	12	7	19

หลังจากนั้นจึงนำกลุ่มประชากรในขั้นตอนที่ 2 มาทดสอบโดยการแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาไทยของเด็กวัยก่อนเรียนของลินดา บันทอง (2530) และวรรณภา หารชุมพล (2530) เพื่อแบ่งกลุ่มประชากรในขั้นที่ 2 นี้เป็นสองกลุ่ม ซึ่งเอาผลคะแนนที่ได้มาใช้เป็นเกณฑ์ดังนี้

- กลุ่มที่ได้คะแนนสูงสุด หรือ กลุ่มสูง (High Group) เป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการทำแบบทดสอบดังกล่าวได้คะแนนตามระดับความสามารถของสติปัญญาหรือมากกว่า หรือเป็นกลุ่มที่ได้คะแนนมากที่สุดในการจัดลำดับคะแนนทั้งหมดของกลุ่มประชากร หรือเป็นกลุ่มที่ได้คะแนนสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ทั้งหมดทำได้

- กลุ่มที่ได้คะแนนต่ำสุด หรือ กลุ่มต่ำ (Low Group) เป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการทำแบบทดสอบดังกล่าวได้คะแนนต่ำกว่าระดับความสามารถของสติปัญญา หรือเป็นกลุ่มที่ได้คะแนนน้อยที่สุดในการจัดลำดับคะแนนทั้งหมดของกลุ่มประชากร หรือเป็นกลุ่มที่ได้คะแนนต่ำกว่าคะแนนเฉลี่ยของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ทั้งหมดทำได้

การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

การทดสอบความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ คัดเลือกมาจากเด็กปัญญาอ่อนที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนราชานุกูลที่มีอายุระหว่าง 11-13 ปี ซึ่งมีอยู่ทั้งหมด 19 คน จากนักเรียนทั้งหมดของโรงเรียน ตามเกณฑ์คัดเลือกที่กล่าวไว้แล้วในบทที่ 3 และภายในกลุ่มประชากรที่คัดเลือกมา จะมีการแบ่งออกเป็นสองกลุ่ม โดยการใช้น้ำหนักที่ได้จากการทำแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาไทยของเด็กวัยก่อนเรียน ที่จัดทำขึ้นโดยลินดา บันทอง (2530) และ วรรณภา หารชุมพล (2530) (ดูหัวข้อ 3.1.4 เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย) เพื่อคัดเลือกให้ได้ตามกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดไว้ 6 ราย ได้ผลออกมาดังต่อไปนี้

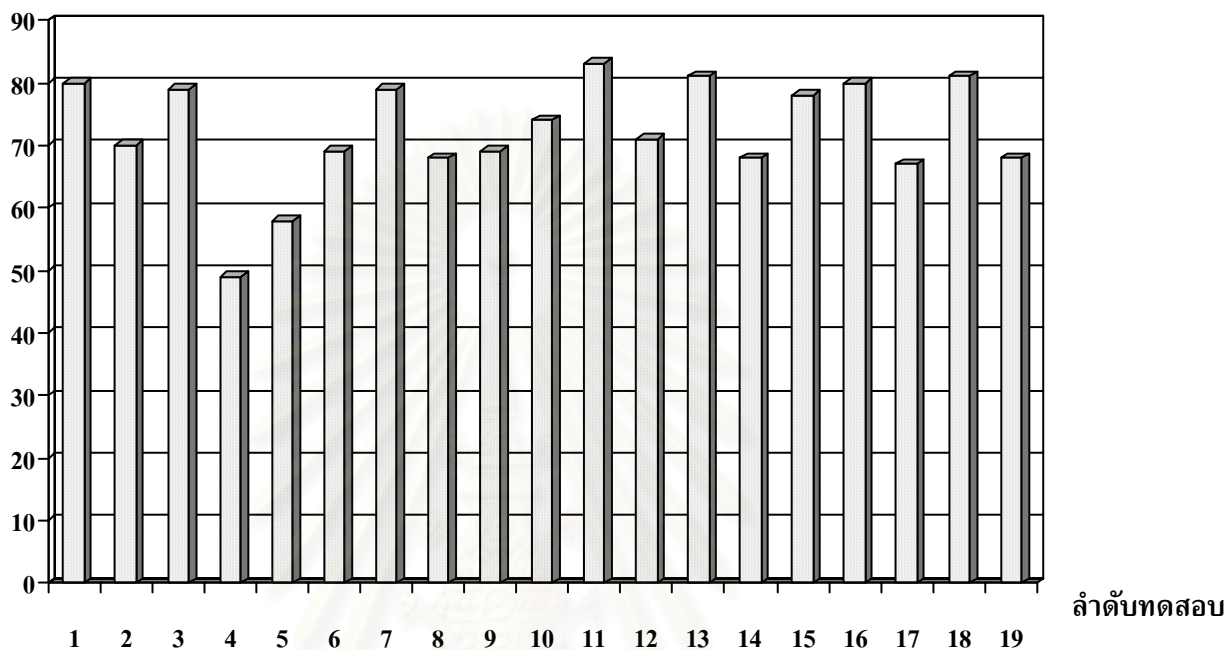
ตารางที่ 5 ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา เรียงตามระดับการศึกษา
(คะแนนเต็ม 100 คะแนน)

ลำดับที่	ระดับสติปัญญา	ระดับการศึกษา	คะแนนที่ได้จากแบบทดสอบ
1	58	ประถมศึกษาพิเศษ 1	80
2	55	ประถมศึกษาพิเศษ 2	70
3	65	ประถมศึกษาพิเศษ 2	79
4	50	ประถมศึกษาพิเศษ 2	49
5	56	ประถมศึกษาพิเศษ 2	58
6	56	ประถมศึกษาพิเศษ 2	69
7	64	ประถมศึกษาพิเศษ 2	79
8	54	ประถมศึกษาพิเศษ 2	68
9	58	ประถมศึกษาพิเศษ 3	69
10	56	ประถมศึกษาพิเศษ 3	74
11	63	ประถมศึกษาพิเศษ 3	73
12	50	ประถมศึกษาพิเศษ 3	71
13	53	ประถมศึกษาพิเศษ 3	81
14	52	ประถมศึกษาพิเศษ 3	68
15	54	ประถมศึกษาพิเศษ 3	78
16	51	ประถมศึกษาพิเศษ 3	80
17	55	ประถมศึกษาพิเศษ 3	67
18	57	ประถมศึกษาพิเศษ 4	81
19	56	ประถมศึกษาพิเศษ 4	68

จากตารางที่ 5 พบว่า เด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ที่คัดเลือกเป็นกลุ่มประชากรมีจำนวนทั้งหมด 19 คน โดยอาศัยระดับการศึกษาเป็นเกณฑ์ในการจัดลำดับของการทดสอบ ผลคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบของกลุ่มประชากรแสดงในแผนภาพที่ 3

แผนภาพที่ 4 ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา เรียงตามระดับการศึกษา
(คะแนนเต็ม 100 คะแนน)

ระดับคะแนน



จากแผนภาพที่ 4 พบว่า กลุ่มประชากรทั้งหมดที่เป็นเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ จำนวน 19 คน สามารถทำแบบทดสอบออกมาได้ค่อนข้างดี และคะแนนจะอยู่รวมกันเป็นกลุ่ม และมีความแตกต่างกันมากพอสมควร โดยที่คะแนนเฉลี่ยของคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ของกลุ่มประชากรที่นำมาศึกษาในครั้งนี้จำนวน 19 คน ได้แก่ $\bar{X} = 72.21$ คะแนน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

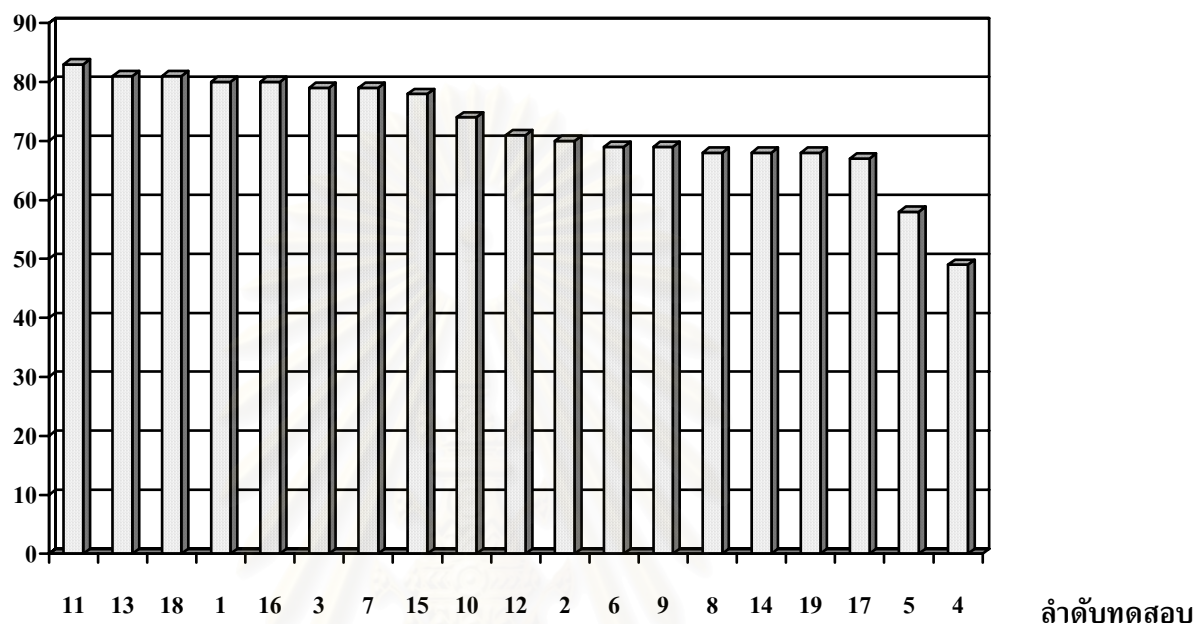
ตารางที่ 6 ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา เรียงตามคะแนนมากที่สุดไป
น้อยที่สุด (คะแนนเต็ม 100 คะแนน)

อันดับที่	ลำดับที่	ระดับสติปัญญา	ระดับคะแนนที่ได้	ผลต่างค่าเฉลี่ย
1	11	63	83	+10.79
2	13	53	81	+8.79
3	18	57	81	+8.79
4	1	58	80	+7.79
5	16	51	80	+7.79
6	3	65	79	+6.79
7	7	64	79	+6.79
8	15	54	78	+5.79
9	10	56	74	+1.79
10	12	50	71	-1.21
11	2	55	70	-2.21
12	6	56	69	-3.21
13	9	58	69	-3.12
14	8	54	68	-4.21
15	14	52	68	-4.21
16	19	56	68	-4.21
17	17	55	67	-5.21
18	5	56	58	-14.21
19	4	50	49	-23.21

จากตารางที่ 6 พบว่า ระดับคะแนนของเด็กที่ได้คะแนนสูงสุดคือเด็กในลำดับที่ 11 ได้ 83 คะแนน ซึ่งมีผลต่างจากคะแนนเฉลี่ย +10.79 คะแนน และระดับคะแนนของเด็กที่ได้คะแนนต่ำสุดคือเด็กในลำดับที่ 4 ได้ 49 คะแนน ที่มีผลต่างจากคะแนนเฉลี่ย -23.21 คะแนน แสดงให้เห็นว่าช่วงของคะแนนที่ได้รับจากแบบทดสอบมีความแตกต่างกันค่อนข้างมาก เมื่อเปรียบเทียบผลต่างจากรดับคะแนนเฉลี่ยที่ได้จากแบบทดสอบ

แผนภาพที่ 5 ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา เรียงตามคะแนนจากมากที่สุดไปน้อยที่สุด (คะแนนเต็ม 100 คะแนน)

ระดับคะแนน

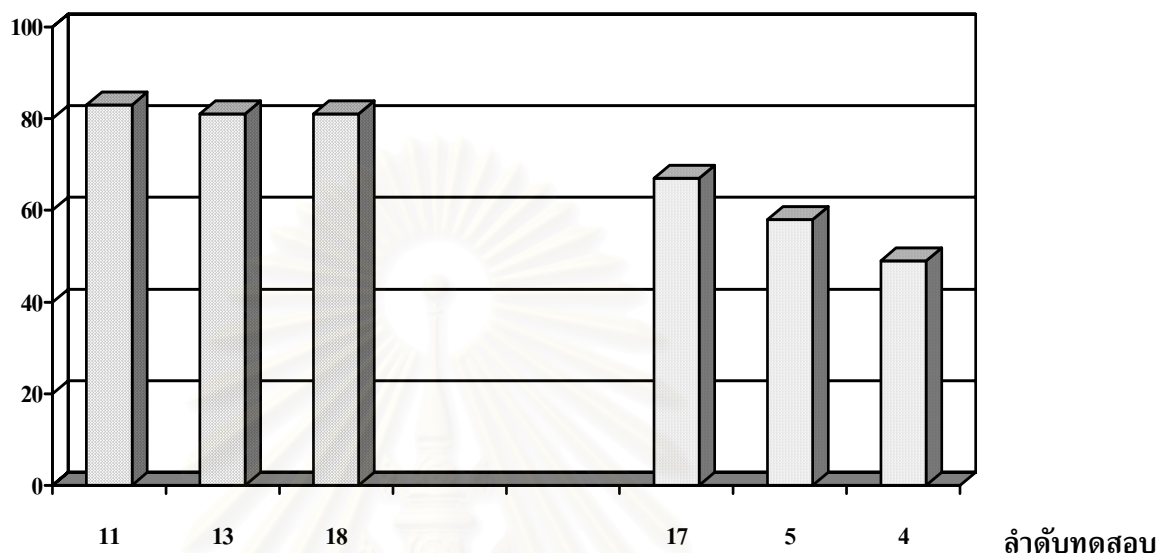


จากแผนภาพที่ 5 พบว่า กลุ่มประชากรทั้งหมดที่เป็นเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ เรียงตามลำดับคะแนนที่ได้จากการทำแบบทดสอบความสามารถทางภาษาจากลำดับที่ได้คะแนนสูงที่สุดลงไปถึงลำดับที่ได้คะแนนต่ำที่สุด โดยที่เด็กที่ได้คะแนนสูงที่สุดได้คะแนน 83 คะแนนเป็นเด็กในลำดับที่ 11 และเด็กที่ได้คะแนนต่ำที่สุดได้คะแนน 49 คะแนนเป็นเด็กในลำดับที่ 4 แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ช่วงคะแนนของเด็กที่ได้คะแนนสูงสุดและเด็กที่ได้คะแนนต่ำสุด มีช่วงที่กว้างมากถึง 34 คะแนน

ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่จะใช้ในการศึกษาทั้งหมด 6 รายกรณี โดยอาศัยคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ข้างต้นเป็นเกณฑ์ ซึ่งแบ่งออกเป็นสูงและกลุ่มต่ำตามที่กำหนดไว้ข้างต้น ดังนี้

แผนภาพที่ 6 ผลการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างจากผลคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถทางภาษาเป็นกลุ่มสูง 3 รายกรณีและกลุ่มต่ำ 3 รายกรณี

ระดับคะแนน



- กลุ่มสูง (High) เป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการทำแบบทดสอบดังกล่าวได้คะแนนมากที่สุดในการจัดลำดับคะแนนทั้งหมดของกลุ่มประชากร หรือเป็นกลุ่มที่ได้คะแนนสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ทั้งหมดทำ ได้ได้แก่ เด็กในลำดับที่ 11, 13, และ 18 ที่ได้รับคะแนนจากแบบทดสอบ 83 คะแนน, 81 คะแนนและ 81 คะแนนตามลำดับ

- กลุ่มต่ำ (Low) เป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการทำแบบทดสอบดังกล่าวได้คะแนนน้อยที่สุดในการจัดลำดับคะแนนทั้งหมดของกลุ่มประชากร หรือเป็นกลุ่มที่ได้คะแนนต่ำกว่าคะแนนเฉลี่ยของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ทั้งหมดทำ ได้ได้แก่ เด็กในลำดับที่ 17, 5, และ 4 ที่ได้รับคะแนนจากแบบทดสอบ 67 คะแนน, 58 คะแนนและ 49 คะแนนตามลำดับ

การจัดกลุ่ม โดยอาศัยความแตกต่างของคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบนี้ ในเบื้องต้นเพื่อทราบระดับความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน และจำกัดกลุ่มประชากรในการศึกษาโดยให้เป็นตัวแปรควบคุม เพื่อที่จะได้ใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการศึกษาหาตัวแปรอิสระ คือ ประสิทธิภาพวินปฏิสัมพันธ์ ในลักษณะของการศึกษาแบบรายกรณี (Case Study) ในเชิงเปรียบเทียบ

ตารางที่ 7 รายละเอียดของกลุ่มตัวอย่าง

รายการ	กลุ่มสูง (High Group)			กลุ่มต่ำ (Low Group)		
	เพศ	อายุ	เขาวนปัญญา	เพศ	อายุ	เขาวนปัญญา
1	ชาย	13	63	ชาย	12	50
2	ชาย	12	53	ชาย	13	56
3	หญิง	13	57	หญิง	12	55

จากตารางที่ 7 พบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดที่เป็นเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ สามารถทำแบบทดสอบออกมาได้คะแนนสูงสุดที่ 3 ลำดับแรก โดยเด็กที่ได้คะแนนมากที่สุด มีระดับเขาวนปัญญาสูงสุดคือ 63 รองลงมา是孩子ที่ได้รับคะแนนจากแบบทดสอบเท่ากัน แต่มีระดับเขาวนปัญญาต่างกันคือ 53 และ 57

นอกจากนี้ พบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดที่เป็นเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ สามารถทำแบบทดสอบออกมาได้คะแนนต่ำที่สุด 3 ลำดับสุดท้าย โดยเด็กที่ได้คะแนนน้อยที่สุดมีระดับเขาวนปัญญาต่ำที่สุด 50 ถัดมาเป็นเด็กที่มีระดับเขาวนปัญญา 56 และ 55 ตามลำดับ

จะสังเกตได้ว่า เด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ที่มีระดับสติปัญญาอยู่ในเกณฑ์ที่ใกล้เคียงกัน จะมีระดับความสามารถไม่แตกต่างกันมากนัก คะแนนสูงสุดของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้อยู่ที่ระดับ 83 คะแนน จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ซึ่งนับว่าสูงมาก และระดับคะแนนต่ำสุดอยู่ที่ 49 คะแนน ซึ่งเป็นระดับคะแนนที่ต่ำเกินไป เมื่อดูความแตกต่างระหว่างเด็กที่ได้ระดับสูงสุดกับต่ำสุด ถือว่าเป็นช่องว่างที่ห่างพอสมควร และคะแนนส่วนใหญ่ของเด็กในกลุ่มนี้จะอยู่เป็นกลุ่ม ซึ่งคะแนนเฉลี่ยของการทำแบบทดสอบที่ได้อยู่ที่ ได้แก่ $\bar{X} = 72.21$ คะแนน

ตารางที่ 8 ค่าเฉลี่ย (\bar{x}) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เกี่ยวกับคะแนนที่ได้รับจากการทดสอบความสามารถในการใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่ม	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
กลุ่มสูง	81.66	1.05
กลุ่มต่ำ	58	9.0

จากตารางที่ 8 พบว่า ระดับคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มสูงที่เด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ทำได้คือ อยู่ที่คะแนนเฉลี่ย 81.66 มีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ที่ 1.05 และระดับคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มต่ำที่เด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ทำได้คือ อยู่ที่คะแนนเฉลี่ย 58 มีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ที่ 9.0

นอกจากนี้จากผลการศึกษาข้างต้นทำให้ได้ตั้งข้อสังเกตได้ว่า เด็กที่มีระดับสติปัญญาสูงสุด ไม่จำเป็นที่จะได้รับคะแนนจากแบบทดสอบความสามารถทางภาษาสูงสุดเสมอไป ซึ่งผลการศึกษาที่ได้แสดงให้เห็นแล้วในตารางที่ 3 ว่า ยังมีเด็กที่มีระดับสติปัญญาสูงกว่าเด็กที่ทำคะแนนได้สูงที่สุดจากแบบทดสอบ แต่ไม่ได้คะแนนสูงที่สุด ดังนั้นจะต้องมีเหตุปัจจัยอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องและมีผลต่อระดับความสามารถทางภาษาของเด็ก ซึ่งผู้วิจัยคาดว่าน่าจะเกี่ยวข้องกับ “ประสบการณ์-ปฏิสัมพันธ์” ของเด็กที่แตกต่างกันจึงทำให้เกิดผลดังกล่าว ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยที่ว่า ประสบการณ์-ปฏิสัมพันธ์กับความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ มีความสัมพันธ์ในทางบวก

ตามจรรยาบรรณของการเก็บข้อมูลเด็กพิเศษของโรงพยาบาลราชานุกูล ผู้วิจัยจึงไม่สามารถที่จะเปิดเผยชื่อ-สกุล ที่แท้จริงของกลุ่มตัวอย่างได้ ผู้วิจัยจึงอาศัยรหัสเรียก ในการกล่าวถึงหรืออ้างถึงกลุ่มตัวอย่างดังกล่าวตามข้างต้นเป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์การวิจัย

รูปแบบการศึกษารายกรณีนี้ มีจำนวนทั้งสิ้น 6 กรณีศึกษา โดยปกติแล้วการศึกษาแบบรายกรณีจะกระทำเพื่อศึกษามุขคลใดบุคคลหนึ่งเพียงบุคคลเดียวอย่างลึกซึ้ง สำหรับการศึกษารายกรณีนี้ จำเป็นต้องศึกษาทั้งหมด 6 กรณีศึกษา และนำมาเปรียบเทียบด้วยความแตกต่างของคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบความเข้าใจภาษาของลินดา ปั้นทอง (2530) และวรรณภา หารชุมพล (2530) โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ กลุ่มละ 3 กรณีศึกษา ซึ่งจะใช้วิธีการเดียวกันในทุกกรณีศึกษา เพื่อให้เห็นความเปลี่ยนแปลงและความแตกต่าง และส่งผลให้ผลการศึกษามีความถูกต้องและเที่ยงตรงมากที่สุด ตามวิธีการ 2 วิธีการดังนี้

วิธีการที่ 1 การสังเกตในการศึกษา

ในการศึกษารายกรณีนี้เป็นการศึกษาแบบรายกรณี ที่จะต้องมีการสังเกตร่วมด้วยพร้อมกับการจดบันทึกเอาไว้ เพื่อให้เข้าใจความเปลี่ยนแปลงของเด็กตามลำดับขั้น การบันทึกพฤติกรรมของเด็กจะช่วยให้เข้าใจบุคคลได้ดีขึ้น และมีความต่อเนื่องกัน การสังเกตนี้จะกระทำเพื่อดูพฤติกรรมของบุคคลกระทำอยู่ โดยผู้สังเกตจะต้องไม่มีส่วนเกี่ยวข้องแต่ประการใด ปล่อยให้เด็กมีการแสดงออกอย่างอิสระ และกิจกรรมที่กระทำนั้นเป็นกิจวัตรของบุคคลนั้น นอกจากนี้การสังเกตมีการกำหนดเวลาล่วงหน้า คือในช่วงเวลากลางวันและช่วงเย็น ซึ่งทำให้ผู้สังเกตมีโอกาสได้รู้จักพฤติกรรมได้ครอบคลุมมากกว่า และการบันทึกพฤติกรรมสะดวกกว่าการสังเกตพฤติกรรมน้อยครั้ง โดยแต่ละช่วงใช้เวลาในการสังเกตนาน

วิธีการที่ 2 การบันทึกแถบวีดิทัศน์

ลักษณะของวิธีการศึกษานี้ มีตัวแปรที่เป็นปัจจัยสำคัญคือ ประสบการณ์-ปฏิสัมพันธ์ ซึ่งการบันทึก-ปฏิสัมพันธ์ดังกล่าว จำเป็นต้องอาศัยเครื่องมือในการบันทึกเข้าช่วย ผู้วิจัยมีการ

ใช้เครื่องบันทึกวีดิทัศน์เพื่อใช้ในการบันทึกดังกล่าว ร่วมกับแบบบันทึกวัจนปฏิสัมพันธ์เพื่อบันทึกพฤติกรรม การแสดงออกในการสื่อสารอื่นๆ และการถอดเทปเพื่อบันทึกวัจนภาษาของเด็ก

การบันทึกวีดิทัศน์ของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 6 รายกรณี มีการบันทึกในช่วงเวลาเดียวกันดังนี้

1. การบันทึกที่โรงเรียน จะมีการเริ่มต้นการบันทึกในช่วงเวลา 10:00 - 11:00 น. ก่อนที่จะรับประทานอาหารกลางวัน เป็นเวลา 3 วันต่อ 1 รายกรณี ซึ่งการตั้งกล้องวีดิทัศน์จำเป็นต้องติดตั้งก่อนที่เด็กจะเข้ามาในห้องเรียน เพื่อป้องกันการเล่นหน้ากล้องของเด็ก ทำให้ไม่ได้ความเป็นธรรมชาติและข้อมูลที่แท้จริงในการเก็บข้อมูล

2. การบันทึกที่บ้าน จะมีการเริ่มต้นการบันทึกในช่วงเวลา 17:30 - 18:30 น. โดยประมาณ ขึ้นอยู่กับความสะดวกของแต่ละครอบครัวเป็นรายกรณีไป ในช่วงเวลาดังกล่าวเป็นเวลาก่อนที่จะรับประทานอาหารเช้า เป็นเวลา 3 วันต่อ 1 รายกรณีเช่นกัน ซึ่งการตั้งกล้องวีดิทัศน์จำเป็นต้องติดตั้งก่อนที่เด็กจะเข้ามาในบริเวณที่กำหนด (ห้องรับแขก, ห้องทำงาน หรือห้องที่เด็กมักจะอยู่ประจำเมื่อกลับถึงบ้าน) เพื่อป้องกันการเล่นหน้ากล้องของเด็ก ทำให้ไม่ได้ความเป็นธรรมชาติและข้อมูลที่แท้จริงในการเก็บข้อมูล

ช่วงเวลาของการตั้งกล้องวีดิทัศน์

ตามที่ได้กำหนดการตั้งกล้องวีดิทัศน์เอาไว้ว่า จะมีการตั้งกล้องวีดิทัศน์เป็นระยะเวลา 3 วัน ในทุกรายกรณี แต่ในสภาพความเป็นจริงแล้วไม่สามารถทำได้ ทั้งนี้เพราะเมื่อผู้วิจัยแจ้งเรื่องการบันทึกวีดิทัศน์ จะมีการเตรียมตัวสำหรับการบันทึกเกิดขึ้นทั้งที่บ้านและ โรงเรียนตามรายละเอียดดังนี้

1. การบันทึกที่โรงเรียน เมื่อมีการแจ้งการบันทึกข้อมูลกลุ่มตัวอย่างด้วยกล้องวีดิทัศน์ จะต้องแจ้งว่าบันทึกรายกรณีใด ครูประจำชั้นจะมีการกระตุ้นความสามารถทางภาษาด้วยวัจนภาษาแบบมีปฏิสัมพันธ์กับรายกรณีนั้นมากกว่าปกติ เมื่อเปรียบเทียบกับก่อนที่จะมีการแจ้งการบันทึกทำให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่ไม่เป็นธรรมชาติของการเรียนการสอนที่แท้จริง จึงจำเป็นต้องมีการบันทึกกล้องวีดิทัศน์แบบ ไม่ได้แจ้งล่วงหน้า ซึ่งในบางรายกรณีจำเป็นต้องบันทึกซ้ำถึง 5 ครั้ง

2. การบันทึกที่บ้าน เมื่อมีการแจ้งการบันทึกข้อมูลกลุ่มตัวอย่างด้วยกล้องวีดิทัศน์ จะต้องแจ้งวันและเวลาว่าจะบันทึกเมื่อใด โดยขึ้นอยู่กับความสะดวกของครอบครัวในแต่ละรายกรณี เมื่อมีการแจ้งการเก็บข้อมูลด้วยกล้องวีดิทัศน์ บุคคลในครอบครัวของรายกรณีนั้นๆ จะพยายามผลัดเข้ามากกระตุ้นความสามารถทางภาษาด้วยวัจนภาษาแบบมีปฏิสัมพันธ์กับรายกรณีนั้นมากกว่าปกติ เมื่อเปรียบเทียบกับก่อนที่จะมีการแจ้งการบันทึกเช่นกัน ทำให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่ไม่เป็นธรรมชาติของการมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษาที่แท้จริง จึงจำเป็นต้องมีการบันทึกกล้องวีดิทัศน์แบบไม่ได้แจ้งล่วงหน้า ซึ่งในบางรายกรณีจำเป็นต้องบันทึกซ้ำถึง 8 ครั้ง

นอกจากนี้ยังมีในบางรายกรณีที่ไม่ได้บันทึก เนื่องจากเด็กกลับบ้านแล้วไม่ยอมอยู่บ้านตามที่กำหนด แต่ออกไปเล่นนอกบ้าน, สนามเด็กเล่น, ร้านขายของชำใกล้บ้าน, และบ้านเพื่อนใกล้เคียง ทำให้ต้องเลื่อนการบันทึกออกไป

3.1.3 ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

ตัวแปรตาม

- คะแนนที่ได้รับจากแบบทดสอบ กลุ่มประชากรที่ใช้ในการศึกษาแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ กลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ จากการทดสอบด้วยแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาไทยของเด็กวัยก่อนเรียนของ ลินดา ปิ่นทอง (2530) และวรรณภา หารชุมพล (2530)

ตัวแปรอิสระ

- คุณภาพของประสบการณ์วันปฏิสัมพันธ์ เป็นตัวแปรตามที่สังเคราะห์มาจากการบันทึกและการสังเกตการณ์ จากประสบการณ์การใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนในชีวิตประจำวัน ในลักษณะของการมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษากับบุคคลรอบข้างในสถานการณ์ต่างๆ

- ปริมาณของประสบการณ์วันปฏิสัมพันธ์ เป็นอีกตัวแปรหนึ่งที่มีการเปลี่ยนแปลง โดยนับจำนวนกิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ ที่เด็กปัญญาอ่อนสามารถที่จะแสดงความสามารถทางภาษา การนับจำนวนประสบการณ์นี้ เริ่มนับตั้งแต่เด็กมีการใช้ภาษาเพื่อที่จะเริ่มการสนทนา หรือกิจกรรมที่มีการเรียนรู้

3.1.4 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ผู้ที่ทำการศึกษาใช้วิธีการการศึกษาวิจัยในเรื่องของความสามารถทางภาษา และพัฒนาการทางภาษาของเด็กศึกษาหลายอย่าง แบบทดสอบความสามารถทางภาษาและพัฒนาการทางภาษา เป็นอีกวิธีการหนึ่งที่ใช้แพร่หลาย จึงเป็นสิ่งสำคัญในการเลือกใช้ให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการศึกษาวิจัย และจะต้องเน้นในเรื่องของประสิทธิภาพในการนำไปใช้อีกด้วย ผลที่ได้จากการใช้แบบทดสอบความสามารถทางภาษาและพัฒนาการทางภาษา จะสามารถนำไปวิเคราะห์สภาพปัญหาที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีภาวะบกพร่องทางภาษาได้ ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ในการวินิจฉัย การแก้ไขปัญหา การบำบัดรักษา การให้ความรู้และคำแนะนำแก่ผู้ปกครอง หรือบุคคลที่เกี่ยวข้องกับบุคคลที่มีภาวะ บกพร่องเกี่ยวกับความสามารถทางภาษา

การศึกษาครั้งนี้ผู้ศึกษาได้กำหนดขั้นตอนของการศึกษาและเครื่องมือในการศึกษาซึ่งแบ่งออกเป็นแบบสอบถามที่ใช้สำหรับทดสอบความสามารถทางภาษาและการเรียนรู้ของเด็กปัญญา

อ่อน และแบบบันทึกวจนปฏิสัมพันธ์ที่ใช้สำหรับบันทึกสถานการณ์ที่มีการใช้วจนภาษาในครอบครัว และในโรงเรียนของบุคคลปัญญาอ่อน ตามรายละเอียดดังนี้

1. แบบทดสอบที่ใช้ในการศึกษา เป็นแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาไทยของเด็กวัยก่อนเรียน ซึ่งดัดแปลงโดย ลินดา ปั้นทอง (2530) และวรรณภา หารชุมพล (2530) โดยมีต้นแบบมาจาก Test for Auditory Comprehension of Language ฉบับสมบูรณ์ที่เป็นภาษาอังกฤษของ Carrow (1973) แบบทดสอบมีทั้งหมด 104 หน้า เป็นภาพตัวอย่างให้เด็กทดลองทำความเข้าใจแบบทดสอบก่อนทำการทดสอบจริง 4 หน้า และเป็นแบบทดสอบจริงจำนวน 100 หน้า แต่ละหน้าประกอบด้วยภาพวาดลายเส้นสีขาว-ดำ จำนวน 3 ภาพ รวมทั้งสิ้น 312 ภาพ ในแต่ละหน้าจะเป็นภาพที่เป็นตัวแทนของคำศัพท์หรือ ไวยากรณ์ที่ถูกต้องเพียง 1 ภาพ ส่วนอีกสองภาพนั้นเป็นภาพที่มีไวยากรณ์ตรงข้ามและเป็นภาพที่ใช้ลวง

ลักษณะทางไวยากรณ์ที่ทำการทดสอบมี 2 ประเภท คือ

- คำศัพท์ชนิดต่างๆ จำนวน 71 ข้อ ซึ่งได้แก่ คำนาม คำกริยา คำสรรพนาม คำลักษณะนาม คำบุพบท คำวิเศษณ์ และคำสันธาน

- หลักไวยากรณ์ในภาษาไทย จำนวน 29 ข้อ แบ่งออกเป็นเรื่องของกาล 6 ข้อ และไวยากรณ์ของประโยคแบบง่ายๆ อีก 23 ข้อ ซึ่งได้แก่ ประโยคคำสั่ง ประโยคคำถาม ประโยคปฏิเสธ ประโยคกรรตุวาจกและกรรมวาจก ประโยคที่มีกรรมตรงและกรรมรอง และประโยคเชิงซ้อน เรียงตามลำดับความยาก-ง่าย และความซับซ้อนสลับกันไปภายในแต่ละประเภทของแบบทดสอบ ในการศึกษานี้ ผู้ศึกษามีได้ปรับปรุงหรือแก้ไขแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาไทยของลินดา ปั้นทอง (2530) และวรรณภา หารชุมพล (2530)

การบันทึกคำตอบของเด็กจะทำลงในแบบบันทึกผลการทดสอบ (ภาคผนวก ง) คำตอบที่ถูกต้องจะได้รับ 1 คะแนน คำตอบที่ผิดจะได้ 0 คะแนน กรณีที่ภาพผิดในครั้งแรกแล้วเด็กมีการเปลี่ยนคำตอบเองใหม่โดยทันที และเป็นคำตอบที่ถูกต้องจะได้ 1 คะแนน ส่วนข้อที่ย้อนกลับมาทำซ้ำ จะพิจารณาให้คะแนนจากคำตอบครั้งสุดท้ายของเด็กตามเกณฑ์ที่กล่าวแล้วข้างต้น คะแนนรวมทั้งรวมทั้งหมด 100 คะแนน

2. แบบบันทึกวจนปฏิสัมพันธ์ เป็นแบบบันทึกที่ผู้ทำการศึกษาค้นทำขึ้นเฉพาะกิจในการศึกษาแบบเฉพาะราย (Case Study) เพื่อเป็นการบันทึกเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับกลุ่มตัวอย่างแต่ละคนอย่างตรงไปตรงมา ในลักษณะของการบรรยายเกี่ยวกับพฤติกรรมและวาระ ซึ่งในการศึกษานี้ แบบบันทึกนี้ใช้รวบรวมรายละเอียดของข้อมูลทั้งหมดเกี่ยวกับการใช้ภาษาของเด็ก ร่วมกับการบันทึกเทป อัดเสียงเพื่อนับจำนวนวจนปฏิสัมพันธ์ ในรูปแบบของการบันทึกปริมาณเป็น ตัวเลข และคัดแยกคุณภาพในแต่ละประเภทของวจนปฏิสัมพันธ์ในรูปแบบของการให้คะแนน แล้วบันทึกลงบนแบบบันทึกที่ผู้วิจัยทำขึ้นเฉพาะกิจ โดยส่วนใหญ่แบบบันทึกใน

การศึกษาแบบรายกรณีจะไม่มีแบบบันทึกที่เป็นมาตรฐาน แต่แบบของการบันทึกจะออกแบบโดยผู้ศึกษาวิจัย เพื่อสำหรับพิสูจน์สมมติฐานและตอบวัตถุประสงค์ของการศึกษาแต่ละครั้ง

การออกแบบของแบบบันทึกวจนปฏิสัมพันธ์ ซึ่งถือว่าเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการพิสูจน์สมมติฐานการศึกษาในครั้งนี้ ผู้ทำการศึกษาเน้นไปที่การนับจำนวนวจนปฏิสัมพันธ์ ในรูปแบบของการบันทึกเป็นตัวเลข และคัดแยกคุณภาพในแต่ละประเภทของวจนปฏิสัมพันธ์ในรูปแบบของการให้คะแนน พร้อมด้วยการสังเกตการณ์พฤติกรรมของเด็กปัญญาอ่อน และสภาพแวดล้อมต่างๆ ในช่วงระยะเวลาที่เด็กอยู่ร่วมกับบุคคล และมีการแสดงออกทางภาษาด้วยวจนปฏิสัมพันธ์มากที่สุด โดยเฉพาะในช่วงกลางวันและตอนเย็น

ช่วงของการบันทึกนั้น ผู้วิจัยเห็นว่าในช่วงกลางวัน ซึ่งเป็นเวลาที่เด็กปัญญาอ่อนจะดำเนินกิจกรรมต่างๆ ภายในโรงเรียนตามบทเรียนหรือหลักสูตรที่ได้กำหนดไว้ โดยมีสถานการณ์ที่สามารถกระตุ้นให้เด็กปัญญาอ่อนมีการแสดงออกทางภาษาโดยตรง สำหรับในช่วงเย็นจะเป็นช่วงเวลาที่เด็กปัญญาอ่อนดำเนินกิจกรรมต่างๆ ร่วมกับบุคคลภายในครอบครัว ซึ่งเป็นสถานที่ที่เด็กปัญญาอ่อนมีความคุ้นเคย และรู้สึกปลอดภัยมากที่สุด การแสดงออกทางภาษาต่อบุคคลที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับเด็กนั้น จึงเป็นไปได้โดยธรรมชาติหรืออาจเป็นกิจวัตรที่เด็กปฏิบัติประจำอยู่แล้ว

ข้อสังเกตในการบันทึก การบันทึกวจนปฏิสัมพันธ์ในแต่ละครั้งนั้น จะมีการแบ่งออกเป็นสองส่วนคือ ส่วนที่เป็นวจนปฏิสัมพันธ์ (The Interactive Verbal Experience) และส่วนที่เป็นพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ ซึ่งหมายความถึงการบันทึกในส่วนที่เป็นอวจนปฏิสัมพันธ์ด้วย (The Interactive Non-Verbal Experience) เพื่อสะดวกสำหรับการวิเคราะห์ผลการศึกษา

3.2 การวิเคราะห์ข้อมูล

3.2.1 การเจนนับปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์

การศึกษาในส่วนนี้ เป็นการนับจำนวนวจนปฏิสัมพันธ์ ซึ่งเป็นตัวแปรสำคัญสำหรับการศึกษา สำหรับการนับวจนปฏิสัมพันธ์นั้น จะนับก็ต่อเมื่อมีการโต้ตอบกันระหว่างเด็กกับบุคคลอื่นๆ ในลักษณะของการใช้วจนภาษาเท่านั้น ซึ่งเป็นการแลกเปลี่ยนสารระหว่างผู้ร่วมสนทนา โดยจะต้องมีการจัดผลัด (Turn Management) ในการพูด ซึ่งผลัดในการพูดนี้ (เสาวลักษณ์ เมืองแมน, 2542 หน้า 26) คือ “ช่วงการพูดของผู้ร่วมสนทนาคนหนึ่งก่อนที่ผู้ร่วมสนทนาอีกคนหนึ่งจะเริ่มพูด ดังนั้น หน่วยความหรือคำพูดใดก็ตามที่ผู้พูดพูดขึ้นเพื่อแสดงว่าได้รับสารแล้ว หรือเพื่อส่งเสริมให้ผู้สนทนาพูดต่อไป จะถือว่าเป็นผลัดทั้งหมด”

สำหรับในเรื่องของการส่งผลัดของผู้ร่วมสนทนาในวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ จะเน้นในส่วนที่เป็นการส่งผลัดในลักษณะที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางภาษาเท่านั้น จึงจะมีการนับผลัดเกิดขึ้น ส่วนการ

ส่งผลัดในลักษณะใดจะเป็นการส่งผลัดที่สมบูรณ์และถือว่าเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์นั้น จะต้องมีส่วนที่เข้ากับเกณฑ์ดังต่อไปนี้

1. วัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Verbal Experience) คือ การที่ผู้พูดคนหนึ่งทำการส่งสารให้แก่ ผู้ฟัง เมื่อผู้พูดส่งสารแล้วก่อให้เกิดการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด และมีการส่งสารกลับมายังผู้พูดคนแรก ในลักษณะของการใช้วัจนภาษาแบบมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด จะถือว่าเป็นผลัดวัจนปฏิสัมพันธ์แบบสมบูรณ์

2. อวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Non-Verbal Experience) แบ่งออก 2 ลักษณะ

2.1 การที่ผู้พูดคนหนึ่งทำการส่งสารให้แก่ผู้ฟัง เมื่อผู้พูดส่งสารแล้วไม่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด แต่มีการส่งสารกลับมาในลักษณะของการใช้วัจนภาษาหรือแสดงพฤติกรรมแบบมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด จะถือว่าเป็น อวัจนปฏิสัมพันธ์แบบสมบูรณ์ และนำมาใช้เป็นข้อมูลในการวิจัย

2.2 การที่ผู้พูดคนหนึ่งทำการส่งสารให้แก่ผู้ฟัง เมื่อผู้พูดส่งสารแล้วไม่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด และไม่มีการส่งสารกลับมายังผู้พูดคนแรกในลักษณะใดลักษณะหนึ่งแบบมีปฏิสัมพันธ์ จะไม่ถือว่าเป็นอวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Non-Verbal Experience) และไม่นำมาใช้เป็นข้อมูลในการวิจัย

3. ปฏิสัมพันธ์ทางภาษาในลักษณะอื่นๆ คือ ลักษณะที่นอกเหนือไปจาก 2 ลักษณะข้างต้น และไม่นำมาเป็นข้อมูลในการวิจัย

ตัวอย่างที่ 1 รายการที่ 2 ; กลุ่มสูง

แม่	: วันนี้มีการบ้านหรือป่าวจ๊ะ... ว่าไงลูก	} →	1 ผลัด
ลูก	: อ้อ... มี...		
แม่	: รีบๆ เอามาทำเข้า เดี่ยวมันจะตึกนะ....	} →	1 ผลัด
ลูก	: (พยักหน้า) แล้วหยิบสมุดออกมาทำการบ้าน		

ในลักษณะเช่นนี้ นับเป็น 2 ผลัด ซึ่งผลัดที่หนึ่งเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Verbal Experience) เนื่องจากผู้รับสารมีการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด และมีการส่งสารกลับมายังผู้ส่งสาร ในลักษณะของการใช้วัจนภาษาแบบมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด และผลัดที่สองเป็นอวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Non-Verbal Experience) เนื่องจากผู้รับสารไม่มีการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด แต่มีการส่งสารกลับมาในลักษณะของการใช้วัจนภาษาหรือแสดงพฤติกรรมแบบมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ส่งสารแทน

ตัวอย่างที่ 2 รายการที่ 2 ; กลุ่มคำ

ลูก	: หิวๆ ...	}	→	1 ผลัด
แม่	: (หันมามือ)			
ลูก	: มีไรกินอะ ...	}	→	1 ผลัด
แม่	: มีไก่ทอด กับแกงจืด ...			

ในลักษณะเช่นนี้ นับเป็น 2 ผลัด ซึ่งผลัดที่หนึ่งเป็นอวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Non-Verbal Experience) เนื่องจากผู้รับสารไม่มีการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด และมีการส่งสารกลับมายังผู้ส่งสาร ในลักษณะของการใช้อวัจนภาษาหรือแสดงพฤติกรรมแบบมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ส่งสารแทน และผลัดที่สองเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Verbal Experience) เนื่องจากผู้รับสารมีการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด และมีการส่งสารกลับมาในลักษณะของการใช้อวัจนภาษากับผู้ส่งสารแบบมีปฏิสัมพันธ์

ตัวอย่างที่ 3 รายการที่ 3 ; กลุ่มคำ

แม่	: อาบน้ำได้แล้ว...	}	→	1 ผลัด
ลูก	: (ไม่สนใจ, นั่งระบายสี)			
แม่	: อาบน้ำเร็วๆ ลูก ...			
ลูก	: (หันมามอง, ลูกขึ้นเดินเข้าห้องน้ำ) ...			

ในลักษณะเช่นนี้ ไม่นับเป็นผลัด ซึ่งเป็นอวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Non-Verbal Experience) แบบไม่สมบูรณ์ เนื่องจากผู้รับสารไม่มีการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด และไม่มีการส่งสารกลับมายังผู้ส่งสาร ในลักษณะใดลักษณะหนึ่งแบบมีปฏิสัมพันธ์ ดังนั้นจึงไม่นับเป็นอวัจนปฏิสัมพันธ์และไม่นำมาใช้เป็นข้อมูลในการวิจัย และส่วนที่สอง นับเป็น 1 ผลัดและเป็นอวัจนปฏิสัมพันธ์แบบสมบูรณ์ (Interactive Non-Verbal Experience) เนื่องจากผู้รับสารไม่มีการเปลี่ยนบทบาทจากผู้ฟังเป็นผู้พูด แต่มีการส่งสารกลับมาในลักษณะของการใช้อวัจนภาษาหรือแสดงพฤติกรรมแบบมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ส่งสารแทน

สำหรับการศึกษาในครั้งนี้ ผู้วิจัยจะเน้นวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนที่เป็นวัจนปฏิสัมพันธ์เพียงอย่างเดียว สำหรับข้อมูลในส่วนที่เป็นอวัจนปฏิสัมพันธ์นั้น จะนำมาใช้เป็นข้อมูลสำหรับการให้ข้อสรุปและข้อเสนอแนะ

3.2.2 การจำแนกประเภทวัจนปฏิบัติสัมพันธ์

ผู้วิจัยตรวจสอบวัจนปฏิบัติสัมพันธ์จำนวน 703 วัจนปฏิบัติสัมพันธ์ของรายการทั้ง 6 รายการนี้ เพื่อทำการตัดแยกคุณภาพของวัจนปฏิบัติสัมพันธ์โดยการกำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนน ตามการแบ่งของ Searle (1969) และ Vanderveken (1990) ออกเป็น 5 ประเภทดังนี้

1. การบอกความ (Assertive) ประกอบไปด้วย 4 ลักษณะ คือ การบอก (Inform), การบรรยาย (Describe), การอธิบาย (Explain), การนับ (Count)

1.1 การบอก (Inform) เป็นการให้ความรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง

ตัวอย่างรายการที่ 1 ; กลุ่มสูง

ครู : จมูกมีไว้สำหรับหายใจ

นักเรียน : หายใจ..

1.2 การบรรยาย (Describe) เป็นการพูดถึงสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือบุคคลใดบุคคลหนึ่งว่ามีลักษณะอย่างไร

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มสูง

ครู : หีบของจีนนั้นขึ้นช้าๆ แล้วก็...

นักเรียน : วาง..ละ

1.3 การอธิบาย (Explain) เป็นการให้รายละเอียดอย่างชัดเจนด้วยเหตุผลและความเป็นไปได้

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มต่ำ

ครู : วาดรูปอะไรนะ

นักเรียน : มีนก ตันไม้เยอะเลย

1.4 การนับ (Count) การพูดถึงตัวเลขหรือจำนวน

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มสูง

ครู : ในบ้านนี้มีคนหลายคน
นักเรียน : 3 คน

2. การถาม (Question) ประกอบไปด้วย 4 ลักษณะคือ การถามเพื่อขอรายละเอียด (Question Word Question), การถามแบบใช่หรือไม่ (Yes-No Question), การถามแบบมีทางเลือก (Alternative Question), การถามแบบใช้ท่วงทำนองเสียงสูง (Rising Intonation Question), การถามอีกครั้งเพื่อย้ำคำถามก่อนหน้านี้ (Repetitive Question)

2.1 การถามเพื่อขอรายละเอียด (Question Word Question) ใช้ในการถามเพื่อขอรายละเอียด ด้วยการถามในลักษณะ ใคร อะไร ที่ไหน เมื่อไร (WH-questions)

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มต่ำ

ครู : อันนี้เรียกว่าอะไรคะ
นักเรียน : หมูก

2.2 การถามแบบใช่หรือไม่ (Yes-No Question) เป็นการถามเพื่อต้องการให้ผู้ฟังมีการให้คุณค่าความถูกต้อง แบ่งออกเป็น 2 ชนิดคือ

ก. การถามแบบใช่หรือไม่ (Yes-No Question)

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มสูง

ครู : เป็นผู้ชายจะต้องแข็งแรงใช่ไหมคะ
นักเรียน : ใช่ครับ

ข. การถามแบบใช้ท่วงทำนองเสียงสูง (Rising Intonation Question)

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มต่ำ

แม่ : จะเอาไม้
ลูก : จะเอาๆ

2.3 การถามแบบมีทางเลือก (Alternative Question) เป็นการถามที่ประกอบไปด้วยทางเลือก 2 ทางเลือกหรือมากกว่า โดยจะมีทางเลือกหนึ่งเดียวที่เป็นทางเลือกที่ถูกต้อง ซึ่งผู้พูดมักต้องการที่จะให้ผู้ฟังระบุถึงทางเลือกที่ถูกต้อง

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มสูง

ครู : ลูกบอลลูกนี้สีแดงหรือสีฟ้าคะ

นักเรียน : แดง

2.4 การถามอีกครั้งเพื่อย้ำคำถามก่อนหน้า (Repetitive Question) เป็นการถามซ้ำอีกครั้งในการถามครั้งแรก เพื่อต้องการคำตอบ

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มต่ำ

แม่ : จะกินข้าวหรือยังลูก

แม่ : ว่าไงลูก

ลูก : กิน

3. การชี้แนะ (Directive) ประกอบไปด้วย 8 ลักษณะคือ การสั่ง (Order), การร้องขอ (Request), การตำหนิ (Blame), การเตือน (Warn), การขู่ (Threaten), การห้าม (Forbid), การชักชวน (Persuade), การเรียก (Call)

3.1 การสั่ง (Order) เป็นการบอกเพื่อต้องการให้ผู้ฟังทำบางสิ่งบางอย่าง

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มสูง

ลูก : เอน้ำให้หน่อย..

แม่ : ไปหยิบมาเองสิคับ

3.2 การร้องขอ (Request) เป็นการร้องขอเพื่อให้ทำบางสิ่งบางอย่าง

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มต่ำ

ลูก : ขอกินหน่อยนะ

แม่ : เอ้า....

3.3 การตำหนิ (Blame) เป็นการพิจารณาหรือพูดเพื่อให้ผู้ฟังเกิดความ รับผิดชอบ ต่อการกระทำที่ทำไม่ค่อยดี หรือทำผิดหรือไม่ได้ทำ

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มสูง

แม่ : ทำอย่างนี้ได้ไงเนี่ย..

ลูก : ได้..

3.4 การเตือน (Warn) เป็นการบอกหรือประกาศให้ผู้ถึงผลลัพธ์ในการกระทำที่ ผู้ฟังไม่ได้ให้ความสนใจถึงผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นตามมา

ตัวอย่างรายการที่ 1 ; กลุ่มสูง

เด็ก : เล่นเบาๆดิ

เพื่อน : เออ..รู้แล้ว

3.5 การขู่ (Threaten) เป็นการแสดงออกถึงความตั้งใจที่จะลงโทษหรือทำให้ผู้ฟังมี ความเกรงกลัวถ้าไม่เชื่อฟังผู้พูด

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มสูง

แม่ : อะๆ เดี่ยวก็มีการตีกันบ้างล่ะ

ลูก : ... จะเล่นอะ

3.6 การห้าม (Forbid) เป็นการสั่งให้ผู้ฟังหยุดที่จะทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มสูง

แม่ : อย่าเล่นแบบนี้สิลูก

ลูก : เอ้า..นี่

3.7 การชักชวน (Persuade) เป็นเหตุทำให้เกิดการกระทำบางสิ่งบางอย่างโดยการ
อ้างเหตุผล

ตัวอย่างรายการที่ 1 ; กลุ่มสูง

แม่ : อาหารเย็นเสร็จแล้วลูก มาเร็ว

ลูก : คับ...

3.8 การเรียก (Call) การเรียกเพื่อให้เกิดความตั้งใจที่จะฟัง

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มต่ำ

แม่ : น้องโฮม..

ลูก : ฮือ...

4. การแสดงความรู้สึก (Expressive) ประกอบไปด้วย 9 ลักษณะคือ การอุทาน–
ตะโกน (Exclaim), การร้องเพลง (Sing), (Clam), การปลอบโยน (Comfort), การชมเชย(Praise),
การขู่เย้า (Tease), การบ่น (Complain), (Reflect to word), การทักทาย (Greet)

4.1 การอุทาน – ร้องตะโกน (Exclaim) เป็นการร้องขึ้นมาอย่างกระทันหันด้วย
เสียงอันดัง อันเนื่องมาจากความเจ็บปวด ความโกรธ ความตื่นเต้น เป็นต้น

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มสูง

ลูก : โอ้โห...

แม่ : เป็นไง สวยละสิ

4.2 การร้องเพลง (Sing) เป็นการทำให้เกิดเสียงที่เหมือนกับเสียงดนตรี

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มต่ำ

ครู : แสบปีเบิร์ตเคย์ทูยู

นักเรียน : ..ทูยู....

4.3 การกล่อม (Calm) เป็นเหตุให้เกิดความเจ็บ หรือลดความตื่นเต้นตกใจ

ตัวอย่างรายการที่ 1 ; กลุ่มต่ำ

แม่ : โอ้ ไม่เจ็บนะคับ

ลูก : คับ..

4.4 การปลอบโยน (Comfort) การปลอบโยนทำให้เกิดความสบายใจ หรือการกล่อมให้ผู้ฟังรู้สึกง่วงนอน

ตัวอย่างรายการที่ 1 ; กลุ่มต่ำ

แม่ : แม่ไม่ไปเสียนะลูก

ลูก : อืมม....

4.5 การชมเชย (Praise) เป็นการแสดงออกถึงความพอใจหรือการยกย่องจากการกระทำบางสิ่งบางอย่าง

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มต่ำ

แม่ : เก่งจังเลยลูก

ลูก : ... ฮ่า.. คับ

4.6 การขู่เข้ (Tease) เป็นการทำให้เกิดความสนุกสนาน หรือความพยายามทำให้ผู้ฟังมีความสุข

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มสูง

เพื่อน : ...แบร์...

เด็ก : .. แฮ่ๆ.. นี่ๆๆ

4.7 การบ่น (Complain) เป็นการพูดที่แสดงออกถึงความไม่พอใจ หรือแสดงออกถึงความทุกข์

ตัวอย่างรายการที่ 1 ; กลุ่มต่ำ

ลูก : เอาอีก เอาอีก..

แม่ : ที่มีอยู่ทานให้หมดซะก่อนสิ

4.8 การรำพึง (Reflect to word) เป็นการบอกถึงความคิดของผู้พูดด้วยเสียงอันดัง โดยผู้พูดเอง

ตัวอย่างรายการที่ 2 ; กลุ่มสูง

แม่ : เอ.. ลืมอะไรอีกหรือป่าวเนี่ย

ลูก : ไม่ๆ

4.9 การทักทาย (Greet) เป็นการแสดงออกถึงสัญญาแห่งสัญญาหรือคำพูดในการ เชื้อเชิญหรือต้อนรับอย่างอบอุ่นเมื่อมีผู้อื่นมาพบปะ หรือต้อนรับผู้มาเยือน

ตัวอย่างรายการที่ 1 ; กลุ่มสูง

ครู : สวัสดีคะนักเรียน

นักเรียน : สวัสดีครับคุณครู

5. การจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) ประกอบไปด้วย 2 ลักษณะ คือ การส่งผลัด (Give turn) และการรักษาผลัด (Keep turn)

5.1 การส่งผลัด (Give turn) เป็นกระบวนการที่ผู้พูดอนุญาตให้ผู้ฟังสามารถพูดเป็นคนต่อไป

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มสูง

แม่ : วันนี้ไปกินข้าวนอกบ้านกันดีกว่านะ

ลูก : ดีๆ... คับ

5.2 การรักษาสลับ (Keep turn) เป็นกระบวนการที่ผู้พูดยังไม่ต้องการที่จะหยุดพูด หรืออนุญาตให้ผู้ฟังพูดเป็นคนต่อไป

ตัวอย่างรายการที่ 3 ; กลุ่มต่ำ

แม่ : อันนี้เรียกว่าไรคะลูก
แม่ : เออ... เอออันนี้ดีกว่า
ลูก : ... เป้า

เกณฑ์การให้คะแนน

ผู้วิจัยมีเกณฑ์โดยจากสังเกตข้อมูลพบว่า ในแต่ละวัจนปฏิสัมพันธ์มีบางองค์ประกอบที่สามารถจะแบ่งระดับความมีปฏิสัมพันธ์ใหญ่ๆ ได้ 2 ประเภท คือ ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ (Chayada Thanavisuth, 1997 ; p.84) ได้ดังนี้

1) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ของวัจนกรรม เป็นการใช้เพื่อกระตุ้นผู้ฟังให้กระทำหรือมีปฏิกิริยาโต้ตอบต่อผู้พูด เช่น การถาม การสั่ง การดำหนิ การห้าม การชักชวน การร้องขอ การเตือน การขู่ การปลอบโยน การชมเชย การร้องเพลง การบ่น การทักทาย การเรียก และการรำพึง

วัจนกรรมเหล่านี้ ถือเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ที่มีระดับของปฏิสัมพันธ์ที่สูง เพราะมีการโต้ตอบโดยตรงต่อการกระตุ้นจากผู้พูด เมื่อใดก็ตามที่มีการกระตุ้นในลักษณะดังกล่าว ผู้วิจัยจะให้ 1 คะแนนต่อ 1 ผลัดวัจนปฏิสัมพันธ์

ตัวอย่าง รายการที่ 3 ; กลุ่มสูง

แม่ : เดี่ยวออกไปซื้อจักรยานหรือป่าวลูก	} →	1 ผลัด
ลูก : ออกไป....		
แม่ : จี๋อย่าเร็วนักนะลูก	} →	1 ผลัด
ลูก : อือ....		

ในลักษณะเช่นนี้ นับเป็น 2 ผลัด 2 คะแนน ซึ่งผลัดที่หนึ่งเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Verbal Experience) เนื่องจากผู้ฟังมีการโต้ตอบต่อการกระตุ้นของผู้พูด โดยผู้พูดมีการใช้คำถามเพื่อต้องการคำตอบจากผู้ฟัง และนับเป็น 1 คะแนน และผลัดที่สองเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Verbal Experience) เช่นกัน เนื่องจากผู้ฟังมีการโต้ตอบต่อการกระตุ้นของผู้พูด โดยผู้พูดมีการเตือนผู้ฟัง และผู้ฟังมีการแสดงโต้ตอบการเตือนนั้น ๆ และนับเป็น 1 คะแนน

2) ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ของวัจนกรรม ผู้พูดไม่ได้ใช้วัจนกรรมในการกระตุ้นผู้ฟังให้กระทำหรือมีปฏิกิริยาโต้ตอบต่อผู้พูด เช่น การนับ, การบรรยาย, การให้รายละเอียด, และการอธิบาย

วัจนกรรมเหล่านี้ ถือเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ที่มีระดับของปฏิสัมพันธ์ที่ต่ำกว่าอันแรก เพราะไม่มีการโต้ตอบโดยตรงต่อการกระตุ้นจากผู้พูด เมื่อใดก็ตามที่มีการกระตุ้นในลักษณะดังกล่าว ผู้วิจัยจะให้ 0 คะแนนต่อ 1 ผลควาวัจนปฏิสัมพันธ์

ตัวอย่าง รายการที่ 1 ; กลุ่มคำ

ครู	: ลูกปิดนี้ทั้งหมด 7 สี	}	→ 1 ผลัด
เด็ก	: 7 สี		
ครู	: เดี่ยวครูจะให้ร้อยลูกปิดลงในไม้แบบนี้ละคะ	}	→ 1 ผลัด
เด็ก	: ..ร้อยๆ.		

ในลักษณะเช่นนี้ นับเป็น 2 ผลัด 0 คะแนน ซึ่งผลัดที่หนึ่งเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Verbal Experience) เนื่องจากผู้พูดใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ในรูปของการบรรยาย นับเป็น 0 คะแนน และผลัดที่สองเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ (Interactive Verbal Experience) เช่นกัน เนื่องจากผู้พูดใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ในรูปของการอธิบาย นับเป็น 0 คะแนน

3.3 วิธีการดำเนินการวิจัยและการเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยโดยแบ่งวิธีการดำเนินการออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนเตรียมการทดลอง ขั้นตอนการทดลองและเก็บข้อมูล ดังต่อไปนี้

1. ขั้นตอนเตรียมการ

- 1.1 การเตรียมตัวผู้วิจัยโดยการศึกษาจากเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
- 1.2 เลือกกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัย ตามวิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่าง ดังที่กล่าวมาแล้วข้างต้น
- 1.3 เตรียมเครื่องมือที่จะใช้กับกลุ่มตัวอย่าง คือ แบบทดสอบความเข้าใจภาษา แลบบันทึกลเสียง กล้องบันทึกวีดิทัศน์ และแบบบันทึกวัจนปฏิสัมพันธ์
- 1.4 ทำหนังสือขออนุญาตหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อทำการทดลองและเก็บข้อมูล
- 1.5 ทบทวนวิธีการดำเนินการทดลองและการเก็บข้อมูล

2. ขั้นตอนการทดลองและเก็บข้อมูล

2.1 ดำเนินการทดสอบกลุ่มประชากรด้วยแบบทดสอบความเข้าใจภาษาของลินดา ปั้นทอง (2530) และวรรณภา หารชุมพล (2530) เพื่อจัดกลุ่มตามระดับคะแนนที่ได้รับเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ กลุ่มละ 3 คน

2.2 กำหนดวันและเวลาในการใช้แถบบันทึกเสียงและกล้องบันทึกวิดีโอ ในการบันทึกงานปฏิสัมพันธ์และพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างแต่ละราย

2.3 การบันทึกแต่ละรายใช้เวลาบันทึกเท่าๆ กัน โดยแบ่งระยะเวลาการบันทึกเป็น 2 ช่วงๆ ละ 1 ชั่วโมง (ช่วงเช้าที่โรงเรียนและช่วงเย็นที่บ้านของกลุ่มตัวอย่าง) เป็นเวลาทั้งสิ้น 3 วัน

2.4 การบันทึกข้อมูลเพิ่มเติมจากการสังเกตการณ์ของผู้วิจัยเองที่นอกเหนือไปจากการบันทึกด้วยเครื่องมือทั้งสองอย่างที่ไม่สามารถเก็บรายละเอียดได้ ในเรื่องของพฤติกรรมของ บุคคลรอบข้าง และสิ่งแวดล้อมอื่นๆ

2.5 นำข้อมูลมาวิเคราะห์ และสรุปผลการดำเนินการ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยนำหนังสือจากคณบดีคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ไปพบ ผู้อำนวยการโรงพยาบาลราชานุกูล เพื่อขออนุญาตดำเนินการวิจัย

2. ผู้วิจัยติดต่ออาจารย์ใหญ่โรงเรียนราชานุกูล เพื่อเรียนเชิญให้เป็นคณะกรรมการสอบ วิทยานิพนธ์ และขออนุญาตดำเนินการวิจัย รวมถึงชี้แจงขั้นตอนของการทำการวิจัย

3. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลตามขั้นตอนซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

3.1 ทำการคัดเลือกกลุ่มประชากรมาทั้งหมด 19 คน จากเด็กปัญญาอ่อนทั้งหมดที่ ศึกษาอยู่ในโรงเรียนราชานุกูล เพื่อดำเนินการทดสอบด้วยแบบทดสอบความสามารถทางภาษา

3.2 นำผลคะแนนที่ได้จากการทำแบบทดสอบความสามารถทางภาษา มาจัด ตามลำดับ เพื่อจัดเป็นกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ กลุ่มละ 3 คน

3.3 ขอความร่วมมือจากอาจารย์ประจำชั้น ซึ่งมีนักเรียนที่ได้รับคัดเลือกให้เป็น กลุ่มตัวอย่าง พร้อมกับชี้แจงขั้นตอนดำเนินการวิจัยและเก็บข้อมูลทั้งหมด จำนวน 3 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง รวมระยะเวลา 3 ชั่วโมงต่อเด็ก 1 คน

3.4 ขอความร่วมมือจากมารดาที่มีบุตรปัญญาอ่อน ซึ่งได้รับคัดเลือกให้เป็นกลุ่ม ตัวอย่าง พร้อมกับชี้แจงขั้นตอนดำเนินการวิจัยและเก็บข้อมูลทั้งหมด จำนวน 3 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง รวมระยะเวลา 3 ชั่วโมงต่อ 1 ครอบครัว

การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล

เมื่อรวบรวมแบบสอบถามและบันทึกสถิติที่สนได้เรียบร้อยแล้ว ผู้ดำเนินการวิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. ตรวจสอบแบบสอบถามทั้งหมด เพื่อรวบรวมรายละเอียดเป็นข้อมูลพื้นฐาน
2. ศึกษาคุณสมบัติพื้นฐานของบุคคลโดยวิเคราะห์ด้วยสถิติพื้นฐาน คือ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
3. ให้คะแนนและลงรหัส และจัดเตรียมข้อมูลก่อนนำไปคำนวณโดยใช้สถิติพื้นฐาน ในการวิเคราะห์ข้อมูล และในการทดสอบสมมติฐานครั้งนี้
4. เปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มสูงกับกลุ่มต่ำ

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล (กัลยา วานิชย์บัญชา, 72.)

1. สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1.1 ค่าร้อยละ (P) โดยใช้สูตร

$$P = \frac{f}{n} \times 100$$

เมื่อ	P	แทน	ค่าร้อยละ
	f	แทน	ความถี่ที่ต้องการแปลงให้เป็นค่าร้อยละ
	n	แทน	จำนวนความถี่ทั้งหมด

1.2 ค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง (Mean) โดยใช้สูตร

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n}$$

เมื่อ	\bar{X}	แทน	ค่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง
	$\sum x$	แทน	ผลรวมของคะแนนทั้งหมดของกลุ่มตัวอย่าง
	n	แทน	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง

1.3 ค่าเฉลี่ยของกลุ่มประชากร (Mean) โดยใช้สูตร

$$\mu = \frac{\sum x}{N}$$

เมื่อ	μ	แทน	ค่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มประชากร
	$\sum x$	แทน	ผลรวมของคะแนนทั้งหมดในกลุ่มประชากร
	N	แทน	จำนวนคนในกลุ่มประชากร

1.4 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้สูตร

$$S.D. (S) = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

เมื่อ	S.D.	แทน	ความเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนน
	x_i	แทน	ผลรวมของคะแนนแต่ละตัว
	\bar{x}	แทน	ค่าเฉลี่ยของคะแนนทั้งหมดในกลุ่มตัวอย่าง
	n	แทน	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง

1.5 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่มประชากร โดยใช้สูตร

$$S.D. (\sigma) = \sqrt{\frac{\sum x_i - \mu^2}{N}}$$

เมื่อ	S.D.	แทน	ความเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนน
	x_i	แทน	ผลรวมของคะแนนแต่ละตัว
	μ	แทน	ค่าเฉลี่ยของคะแนนทั้งหมดในกลุ่มประชากร
	N	แทน	จำนวนคนในกลุ่มประชากร

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลจะนำเสนอออกเป็นหมวดหมู่ ตามลักษณะของข้อมูล และนำเสนอผลการวิเคราะห์เป็นรูปแบบของตารางและแผนภาพ

บทที่ 4

ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถทางภาษาสูงและต่ำ

การศึกษาในส่วนของประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างในครั้งนี้ ได้มาจากการบันทึกด้วยกล้องวิดีโอทัศนกับเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ทั้งหมด 6 รายกรณี ทั้งในกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาสูงและต่ำ (ต่อไปจะเรียกว่ากลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ) ด้วยระยะเวลาที่เท่ากัน (คู่มือการเก็บข้อมูลในบทที่ 3) ทุกกรณี ผู้วิจัยนำเสนอข้อมูลออกเป็นส่วนต่างๆ ได้ดังนี้

4.1 ประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์เปรียบเทียบการเก็บข้อมูลทั้งหมด

ผลการศึกษาในส่วนของกรบันทึกประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างด้วยกล้องวิดีโอ และเจนนับปริมาณประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่มีต่อครูประจำชั้นภายในโรงเรียน และเด็กที่มีต่อมารดาหรือบุคคลอื่นๆ ภายในบ้านในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ ตามเกณฑ์การเจนนับวัยจนปฏิสัมพันธ์ในบทที่ 3 พบว่า

ตารางที่ 9 ประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลทั้งหมด

รายกรณี	กลุ่มสูง (High Group) N = 669				กลุ่มต่ำ (Low Group) N = 617			
	วัยจนปฏิสัมพันธ์		อวัยจนปฏิสัมพันธ์		วัยจนปฏิสัมพันธ์		อวัยจนปฏิสัมพันธ์	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
1	165	74.66 %	56	25.34 %	82	40.80 %	119	59.20 %
2	157	67.67 %	75	32.33 %	90	40.90 %	130	59.10 %
3	137	63.43 %	79	36.57 %	72	36.73 %	124	63.27 %
รวม	459	68.61%	210	31.39%	244	39.55 %	373	60.45 %

จากตารางที่ 9 พบว่า ปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของเด็กปัญญาอ่อนของกลุ่มสูง (High Group) เด็กจะเลือกการแสดงออกทางพฤติกรรมด้านภาษาด้วยการใช้วัยจนภาษาในการมีปฏิสัมพันธ์ในปริมาณที่มากกว่าการใช้วัยจนภาษาอย่างชัดเจน ซึ่งปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่ปรากฏในตารางดังกล่าวมีทั้งหมดดังนี้ รายกรณีที่ 1 มีจำนวน 165 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 74.66%, รายกรณีที่ 2 มีจำนวน 157 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 67.67% และรายกรณีที่ 3 มีจำนวน 137 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 63.43% ตามลำดับ ซึ่งค่อนข้างมีความแตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัด เมื่อดูปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์

ทั้งหมดของกลุ่มสูงโดยรายการที่ 1 มีจำนวน 56 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 25.34%, รายการที่ 2 มีจำนวน 75 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 32.33% และรายการที่ 3 มีจำนวน 79 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 36.57% ตามลำดับ

ปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของเด็กปัญญาอ่อนของกลุ่มต่ำ (Low Group) เด็กจะเลือกการแสดงออกทางพฤติกรรมด้านภาษา ด้วยการใช่วจนภาษาในการมีปฏิสัมพันธ์ในปริมาณที่น้อยกว่าการใช่วจนภาษาอย่างชัดเจน ซึ่งปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์ที่ปรากฏในตารางดังกล่าวมีทั้งหมดดังนี้ รายการที่ 1 มีจำนวน 82 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 40.90%, รายการที่ 2 มีจำนวน 90 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 40.80% และรายการที่ 3 มีจำนวน 72 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 36.73% ตามลำดับ ซึ่งค่อนข้างมีความแตกต่างอย่างเห็นได้ชัด เมื่อดูปริมาณอวจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของกลุ่มสูงโดยรายการที่ 1 อยู่ที่ 119 อวจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 59.20%, รายการที่ 2 อยู่ที่ 130 อวจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 59.10% และรายการที่ 3 อยู่ที่ 124 อวจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 63.27% ตามลำดับ

นอกจากนี้ยังพบว่าจากการเก็บข้อมูลทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน ปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของกลุ่มสูง มีปริมาณมากกว่าปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน มีอัตราส่วนคือ 1 : 0.53 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช่วจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย เด็กในกลุ่มต่ำจะมีการใช่วจนปฏิสัมพันธ์เพียง 0.53 หน่วย และปริมาณอวจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง มีปริมาณน้อยกว่าปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน มีอัตราส่วนคือ 1 : 1.78 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช่วจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย เด็กในกลุ่มต่ำจะมีการใช่วจนปฏิสัมพันธ์มากถึง 1.78 หน่วย

สำหรับปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์กับปริมาณอวจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง มีอัตราส่วน 1 : 0.46 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช่วจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย จะมีการปรากฏของ อวจนปฏิสัมพันธ์ 0.46 หน่วย ส่วนปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์กับปริมาณอวจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำ มีอัตราส่วน 1 : 1.78 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มต่ำมีการใช่วจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย จะมีการปรากฏของอวจนปฏิสัมพันธ์ 1.78 หน่วย

ศูนย์วิจัยนวัตกรรมการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

4.1.1 ประสพการณ์วัยงานปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลที่บ้าน

ตารางที่ 10 ประสพการณ์วัยงานปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลที่บ้าน

รายการ	กลุ่มสูง (High Group) N = 382				กลุ่มต่ำ (Low Group) N = 364			
	วัยงานปฏิสัมพันธ์		อวัยงานปฏิสัมพันธ์		วัยงานปฏิสัมพันธ์		อวัยงานปฏิสัมพันธ์	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
1	95	74.22 %	33	25.78 %	52	44.07 %	66	55.93 %
2	95	70.90 %	39	29.10 %	55	42.31 %	75	57.69 %
3	79	65.83 %	41	34.17 %	46	39.66 %	70	60.34 %
รวม	269	70.42 %	113	29.58 %	153	42.03 %	211	57.97 %

จากตารางที่ 10 พบว่า ในกลุ่มสูง (High Group) ปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ในทุกรายการจะมีปริมาณที่มากกว่าปริมาณอวัยงานปฏิสัมพันธ์อย่างชัดเจน โดยรายการที่ 1 และ 2 มีปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์รวมถึง 95 วัยงานปฏิสัมพันธ์เท่ากัน ซึ่งคิดเป็น 74.22% และ 70.90% , ส่วนรายการที่ 3 มีปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ 79 วัยงานปฏิสัมพันธ์ หรือคิดเป็น 65.83%

สำหรับในกลุ่มต่ำ (Low Group) ปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ในทุกรายการจะมีปริมาณที่น้อยกว่าปริมาณอวัยงานปฏิสัมพันธ์อย่างชัดเจน โดยรายการที่ 1 มีปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ รวม 52 วัยงานปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 44.07% รายการที่ 2 มีปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์รวมถึง 55 วัยงานปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 42.31% , ส่วนรายการที่ 3 มีปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ รวม 46 วัยงานปฏิสัมพันธ์ หรือคิดเป็น 39.66% ซึ่งเป็นปริมาณที่น้อยกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับการใช้วัยงานปฏิสัมพันธ์ของเด็กในกลุ่มสูง

นอกจากนี้ยังพบว่าจากการเก็บข้อมูลที่บ้าน ปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง มีปริมาณมากกว่าปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน โดยคิดเป็นอัตราส่วนปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำคือ 1 : 0.57 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้วัยงานปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย เด็กในกลุ่มต่ำจะมีการใช้วัยงานปฏิสัมพันธ์ 0.57 หน่วย และปริมาณอวัยงานปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง มีปริมาณน้อยกว่าปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน โดยคิดเป็นอัตราส่วนปริมาณอวัยงานปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ 1 : 1.86 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้อวัยงานปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย เด็กในกลุ่มต่ำจะมีการใช้อวัยงานปฏิสัมพันธ์มากถึง 1.86 หน่วย

สำหรับปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์กับปริมาณอวัยงานปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงจากการเก็บข้อมูลที่บ้าน มีอัตราส่วนอยู่ที่ 1 : 0.42 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้วัยงานปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย จะมีการปรากฏของอวัยงานปฏิสัมพันธ์ 0.42 หน่วย ส่วนปริมาณวัยงานปฏิสัมพันธ์กับปริมาณอวัยงานปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำมีอัตราส่วน 1 : 1.38 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มต่ำมีการใช้วัยงานปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย จะมีการปรากฏของอวัยงานปฏิสัมพันธ์ 1.38 หน่วย

4.1.2 ประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลที่โรงเรียน

ตารางที่ 11 ประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ของการเก็บข้อมูลที่โรงเรียน

รายการ	กลุ่มสูง (High Group) N = 287				กลุ่มต่ำ (Low Group) N = 253			
	วัจนปฏิสัมพันธ์		อวัจนปฏิสัมพันธ์		วัจนปฏิสัมพันธ์		อวัจนปฏิสัมพันธ์	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
1	70	75.27 %	23	24.73 %	30	36.14 %	53	63.86 %
2	62	63.27 %	36	36.73 %	35	38.89 %	55	61.11 %
3	58	60.42 %	38	39.58 %	26	32.50 %	54	67.50 %
รวม	190	66.20 %	97	33.80 %	91	35.97 %	162	64.03 %

จากตารางที่ 11 พบว่า ในกลุ่มสูง (High Group) ปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ในทุกรายการจะมีปริมาณที่มากกว่าปริมาณอวัจนปฏิสัมพันธ์อย่างชัดเจน โดยรายการที่ 1 มีปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ รวม 70 วัจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 75.27% รายการที่ 2 มีปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์รวมถึง 62 วัจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 63.27% ส่วนรายการที่ 3 มีปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ รวม 58 วัจนปฏิสัมพันธ์ คิดเป็น 60.42%

สำหรับในกลุ่มต่ำ (Low Group) ปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ในทุกรายการจะมีปริมาณที่น้อยกว่าปริมาณอวัจนปฏิสัมพันธ์อย่างชัดเจน โดยรายการที่ 1 มีปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ รวม 30 วัจนปฏิสัมพันธ์ คิดเป็น 36.14% รายการที่ 2 มีปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์รวม 35 วัจนปฏิสัมพันธ์ คิดเป็น 38.89% ส่วนรายการที่ 3 มีปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ รวม 26 วัจนปฏิสัมพันธ์ คิดเป็น 32.50% ซึ่งเป็นปริมาณที่น้อยกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับการใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กในกลุ่มสูง

นอกจากนี้ยังพบว่าจากการเก็บข้อมูลที่โรงเรียน ปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง มีปริมาณมากกว่าปริมาณอวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน โดยอัตราส่วนปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำคือ 1 : 0.48 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย เด็กในกลุ่มต่ำจะมีการใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ 0.48 หน่วย และปริมาณอวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง มีปริมาณน้อยกว่าปริมาณอวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน โดยมีอัตราส่วนปริมาณ อวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำคือ 1 : 1.67 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้อวัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย เด็กในกลุ่มต่ำจะมีการใช้อวัจนปฏิสัมพันธ์มากถึง 1.67 หน่วย

สำหรับปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์กับปริมาณอวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง มีอัตราส่วนคือ 1 : 0.51 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย จะมีการปรากฏของ อวัจนปฏิสัมพันธ์ 0.51 หน่วย ส่วนปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์กับปริมาณอวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำ มีอัตราส่วนคือ 1 : 1.78 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มต่ำมีการใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย จะมีการปรากฏของ อวัจนปฏิสัมพันธ์ 1.78 หน่วย

4.1.3 ประสพการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง

ตารางที่ 12 ประสพการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์และอวัยจนปฏิสัมพันธ์เปรียบเทียบที่บ้านและโรงเรียน
ของกลุ่มสูง

รายการณี	วัยจนปฏิสัมพันธ์ N = 459				อวัยจนปฏิสัมพันธ์ N = 210			
	บ้าน		โรงเรียน		บ้าน		โรงเรียน	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
1	95	57.58 %	70	42.42 %	33	58.93 %	23	41.07 %
2	95	60.51 %	62	39.49 %	39	52.00 %	36	48.00 %
3	79	57.66 %	58	42.34 %	41	51.90 %	38	48.10 %
รวม	269	58.61%	190	41.39 %	113	53.81 %	97	46.19 %

จากตารางที่ 12 พบว่า ในกลุ่มสูงปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้านในทุกรายการณีจะมีปริมาณที่มากกว่าปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนอย่างชัดเจน ซึ่งมีถึง 269 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 58.61% ในขณะที่วัยจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนมีเพียง 190 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 41.39% ของวัยจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของกลุ่มสูง โดยรายการณีที่ 1 มีปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 95 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 57.58% รายการณีที่ 2 มีปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้านถึง 95 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 60.51% ส่วนรายการณีที่ 3 มีปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 79 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 57.66%

สำหรับปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้านในทุกรายการณี ก็มีปริมาณที่มากกว่าปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนไม่มากนัก มีจำนวน 113 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 53.81% ในขณะที่อวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนมีเพียง 97 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 46.19% ของวัยจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของกลุ่มสูง โดยรายการณีที่ 1 มีปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 33 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 58.93% รายการณีที่ 2 มีปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 39 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 52.00% ส่วนรายการณีที่ 3 มีปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 41 วัยจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 51.90% ซึ่งเป็นปริมาณที่น้อยกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับการใช้วัยจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กในกลุ่มสูง

นอกจากนี้ยังพบว่าจากการเก็บข้อมูล ปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้านมีปริมาณมากกว่าปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนอย่างชัดเจน มีอัตราส่วนปริมาณวัยจนปฏิสัมพันธ์ของที่บ้านและโรงเรียน คือ 1 : 0.71 หมายถึง เมื่อเด็กมีการใช้วัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 1 หน่วย เด็กจะมีการใช้วัยจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียน 0.71 หน่วย และปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน มีปริมาณที่ใกล้เคียงปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนอย่างชัดเจน มีอัตราส่วนปริมาณอวัยจนปฏิสัมพันธ์ที่

บ้านและที่โรงเรียนคือ 1 : 0.86 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้วงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 1 หน่วย เด็กจะมีการใช้วงเงินปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียน 0.86 หน่วย

สำหรับปริมาณวงเงินปฏิสัมพันธ์กับปริมาณอวงเงินปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูง มีอัตราส่วนคือ 1 : 0.51 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้วงเงินปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย จะมีการปรากฏของอวงเงิน-ปฏิสัมพันธ์ 0.51 หน่วย

4.1.4 ประสพการณ์วงเงินปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำ

ตารางที่ 13 ประสพการณ์วงเงินปฏิสัมพันธ์และอวงเงินปฏิสัมพันธ์เปรียบเทียบที่บ้านและโรงเรียนของกลุ่มต่ำ

รายการ	วงเงินปฏิสัมพันธ์ N = 244				อวงเงินปฏิสัมพันธ์ N = 373			
	บ้าน		โรงเรียน		บ้าน		โรงเรียน	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
1	52	63.41 %	30	36.59 %	66	55.46 %	53	44.54 %
2	55	61.11 %	35	38.89 %	75	57.69 %	55	42.31 %
3	46	63.89 %	26	36.11 %	70	56.45 %	54	43.55 %
รวม	153	62.70 %	91	37.30 %	211	56.57%	162	43.43 %

จากตารางที่ 13 พบว่า ในกลุ่มต่ำปริมาณวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้านในทุกรายการจะมีปริมาณที่มากกว่าปริมาณวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนอย่างชัดเจน ซึ่งมีถึง 153 วงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 62.70% ในขณะที่วงเงินปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนมีเพียง 91 วงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 37.30% ของวงเงินปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของกลุ่มต่ำ โดยรายการที่ 1 มีปริมาณวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 52 วงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 63.41% รายการที่ 2 มีปริมาณวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้านถึง 55 วงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 61.11% ส่วนรายการที่ 3 มีปริมาณวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 46 วงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 63.89%

สำหรับในกลุ่มต่ำปริมาณอวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้านในทุกรายการก็มีปริมาณที่มากกว่าปริมาณ อวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนไม่มากนัก ซึ่งมีจำนวน 211 อวงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 56.57% ในขณะที่วงเงินปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนมีเพียง 162 อวงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 43.43% ของอวงเงินปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดของกลุ่มต่ำ โดยรายการที่ 1 มีปริมาณอวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 66 อวงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 55.46% รายการที่ 2 มีปริมาณอวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 75 อวงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 57.69% ส่วนรายการที่ 3 มีปริมาณอวงเงินปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 70 อวงเงินปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 56.45% ซึ่งเป็นปริมาณที่น้อยกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับการใช้วงเงินปฏิสัมพันธ์ของเด็กในกลุ่มสูง

นอกจากนี้ยังพบว่าจากการเก็บข้อมูล ปริมาณวุ้นปฏิสัมพันธ์ที่บ้านมีปริมาณมากกว่า ปริมาณวุ้นปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนอย่างชัดเจน มีอัตราส่วนปริมาณวุ้นปฏิสัมพันธ์ที่บ้านและที่โรงเรียน คือ 1 : 0.59 หมายถึง เมื่อเด็กมีการใช้วุ้นปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 1 หน่วย เด็กจะมีการใช้วุ้นปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียน 0.59 หน่วย และปริมาณอวุ้นปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน มีปริมาณที่ใกล้เคียง ปริมาณอวุ้นปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนอย่างชัดเจน มีอัตราส่วนปริมาณอวุ้นปฏิสัมพันธ์ของที่บ้าน และที่โรงเรียนคือ 1 : 0.77 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้อวุ้นปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน 1 หน่วย เด็กจะมีการใช้อวุ้นปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียน 0.77 หน่วย

สำหรับปริมาณวุ้นปฏิสัมพันธ์กับปริมาณอวุ้นปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำ มีอัตราส่วนคือ 1 : 1.53 หมายถึง เมื่อเด็กในกลุ่มสูงมีการใช้วุ้นปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย จะมีการปรากฏของอวุ้น-ปฏิสัมพันธ์ 1.53 หน่วย

4.2 ประสพการณ์วุ้นปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของวุ้นปฏิสัมพันธ์

ในส่วนนี้ ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการบันทึกด้วยกล้องวิดีโอทัศนของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม มาจำแนกตามการเริ่มต้นวุ้นปฏิสัมพันธ์เป็นบุคคล ได้แก่ ตัวเด็ก พ่อแม่ ครู และบุคคลอื่นๆ เช่น ญาติ พี่น้อง เพื่อนบ้าน เพื่อนร่วมชั้นเรียน และเจ้าหน้าที่ของโรงเรียน โดยเปรียบเทียบระหว่าง กลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ และจำแนกตามแหล่งที่เก็บข้อมูล ได้แก่ บ้านและโรงเรียน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

4.2.1 ประสพการณ์วุ้นปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของวุ้นปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน

ตารางที่ 14 ประสพการณ์วุ้นปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของวุ้นปฏิสัมพันธ์ (บ้าน)

รายการณี	บ้าน							
	กลุ่มสูง (N=459)				กลุ่มต่ำ (N=244)			
	เด็ก	พ่อแม่	อื่นๆ	รวม	เด็ก	พ่อแม่	อื่นๆ	รวม
1	(37) 38.95 %	(45) 47.37 %	(13) 13.68 %	(95) 100 %	(6) 12.50 %	(24) 50.00 %	(18) 37.50 %	(48) 100 %
2	(24) 40.68 %	(34) 57.63 %	(1) 1.69 %	(59) 100 %	(7) 18.92 %	(23) 62.16 %	(7) 18.92 %	(37) 100 %
3	(27) 41.54 %	(31) 47.69 %	(7) 10.77 %	(65) 100 %	(11) 28.80 %	(22) 56.41 %	(6) 14.79 %	(39) 100 %
รวม	(88) 40.18 %	(110) 50.23 %	(21) 9.59 %	(219) 100 %	(24) 19.35 %	(69) 55.65 %	(31) 25.00 %	(124) 100 %

จากตารางที่ 14 พบว่า การเก็บข้อมูลที่บ้าน ระดับคะแนนคุณภาพของวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง พ่อแม่มักจะเป็นผู้เริ่มต้นของการมีวัจนปฏิสัมพันธ์กับเด็ก โดยในทุกรายกรณีจะมีความสอดคล้องกันทั้งหมด และเป็นไปในทุกครั้งที่มีการเก็บข้อมูล ทำให้ปริมาณการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของบิดามารดาสูงที่สุด คือ 50.23% รองลงมาจะเป็นการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของตัวเอง 40.18% และตามด้วยบุคคลอื่นๆในครอบครัวคิดเป็น 9.59% ทำให้สามารถเข้าใจได้ว่า ในกลุ่มสูง พ่อแม่มักจะทำใจใส่ในเรื่องของการเพิ่มศักยภาพทางด้านภาษาค่อนข้างมาก ซึ่งส่งผลดีต่อเด็กให้สามารถใช้ภาษาได้ในปริมาณที่มากและมีคุณภาพดี รวมทั้งส่งเสริมให้เด็กมีศักยภาพทางภาษาที่ดีขึ้นตามไปด้วย โดยเด็กในกลุ่มสูงเลือกที่จะมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษาด้วยวัจนมากกว่าการใช้วัจนภาษา

สำหรับปริมาณการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำ พ่อแม่เป็นผู้เริ่มต้นของการมีวัจนปฏิสัมพันธ์กับเด็กในปริมาณที่สูง โดยในทุกรายกรณีจะมีความสอดคล้องกันทั้งหมด และเป็นไปในทุกครั้งที่มีการเก็บข้อมูล ทำให้ปริมาณการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของพ่อแม่จะสูงที่สุด เช่นในกลุ่มสูงคือ 55.65% รองลงมาจะเป็นการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของบุคคลอื่นๆในครอบครัว 25.00% และตามด้วยตัวเอง คิดเป็น 19.35% ทำให้สามารถเข้าใจได้ว่า ในกลุ่มต่ำ ถึงแม้ว่าพ่อแม่จะทำใจใส่ในเรื่องของการเพิ่มศักยภาพทางด้านภาษาค่อนข้างมากแล้วก็ตาม รวมทั้งมีการกระตุ้นเพิ่มเติมจากบุคคลอื่นๆ ในครอบครัวร่วมกัน แต่เด็กในกลุ่มต่ำจะมีปริมาณการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์กับบุคคลต่างๆ ค่อนข้างน้อยเมื่อเปรียบเทียบกับเด็กกลุ่มสูง ทำให้เด็กไม่สามารถใช้ภาษาได้ในปริมาณที่มากและเร่าปฏิสัมพันธ์ได้ ส่งผลให้เด็กขาดพัฒนาการทางสติปัญญาในทางที่ดีขึ้นไปด้วย

นอกจากนี้ยังพบว่าจากการเก็บข้อมูลที่บ้าน การเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของผู้เริ่มทุกกลุ่มในกลุ่มสูง มีระดับสูงกว่าการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน โดยคิดเป็นอัตราส่วนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำอยู่ที่ 1 : 0.57 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของผู้เริ่มสนทนาทุกกลุ่ม 1 หน่วย การเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำจะมีเพียง 0.57 หน่วย

สำหรับการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กในกลุ่มสูง มีระดับสูงกว่าการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กในกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน มีอัตราส่วนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ คือ 1 : 0.27 หมายถึง เมื่อกลุ่มเด็กในกลุ่มสูงมีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย การเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กในกลุ่มต่ำจะมี 0.27 หน่วย และการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มสูง มีระดับสูงกว่าการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มต่ำเช่นกัน มีอัตราส่วนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ คือ 1 : 0.62 หมายถึง เมื่อกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มสูงมีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย การเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มต่ำจะมี 0.62 หน่วย

ส่วนการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในกลุ่มสูง มีระดับต่ำกว่าการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในกลุ่มต่ำไม่มากนัก มีอัตราส่วนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำอยู่ที่ 1 : 1.47 หมายถึง เมื่อกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในกลุ่มสูงมีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย การเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในกลุ่มต่ำจะมี 1.47 หน่วย

4.2.2 ประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียน

ตารางที่ 15 ประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ จำแนกตามการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียน

โรงเรียน								
รายการณี	กลุ่มสูง (N=459)				กลุ่มต่ำ (N=244)			
	เด็ก	ครู	อื่นๆ	รวม	เด็ก	ครู	อื่นๆ	รวม
1	(22) 34.92 %	(21) 33.33 %	(18) 31.75 %	(63) 100 %	(5) 18.52 %	(16) 59.26 %	(6) 22.22 %	(27) 100 %
2	(11) 42.31 %	(13) 50.00 %	(2) 7.69 %	(26) 100 %	(5) 21.73 %	(14) 60.87 %	(4) 17.40 %	(23) 100 %
3	(15) 42.86 %	(15) 42.86 %	(5) 14.28 %	(35) 100 %	(5) 21.73 %	(14) 60.87 %	(4) 17.40 %	(23) 100 %
รวม	(50) 40.32 %	(49) 39.52 %	(25) 20.16 %	(124) 100 %	(15) 20.55 %	(44) 60.27 %	(14) 19.18 %	(73) 100 %

จากตารางที่ 15 พบว่า การเก็บข้อมูลที่โรงเรียน พบว่า วัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง กลุ่มครูประจำชั้นจะเป็นผู้ที่มีบทบาทในการเริ่มต้นของการมีวัจนปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มเด็กในรูปแบบของการเรียนการสอน โดยพบเพียงในรายการณีที่ 2 เท่านั้นที่มีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์น้อยกว่าครูประจำชั้น อย่างไรก็ตาม ปริมาณการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูงพบว่า ผู้เริ่มต้นที่เป็นกลุ่มเด็กมีปริมาณสูงที่สุด คือ 40.32% รองลงมาก็จะเป็นการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มครูประจำชั้นคิดเป็น 39.52% และตามด้วยกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในโรงเรียนคิดเป็น 20.16% ทำให้สามารถเข้าใจได้ว่า ในกลุ่มสูง ครูประจำชั้นจะมีการป้อนการเรียนการสอนในลักษณะของการเพิ่มศักยภาพทางภาษา ทำให้ระดับคะแนนของกลุ่มครูประจำชั้นกับการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของตัวเองมีค่าใกล้เคียงกัน ซึ่งการที่เด็กเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์นั้น คะแนนที่ปรากฏในตารางไม่ได้เป็นการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์กับครูประจำชั้น เท่านั้น แต่ส่วนใหญ่เป็นการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในห้องเรียนเดียวกันมากกว่า

สำหรับระดับคะแนนของวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำ กลุ่มครูประจำชั้นจะเป็นผู้ที่มีบทบาทในการเริ่มต้นของการมีวัจนปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มเด็กในรูปแบบของการกระตุ้นศักยภาพทางภาษา ทำให้ระดับคะแนนการเริ่มต้นโดยกลุ่มครูประจำชั้นจะสูงที่สุด คือ 60.27% รองลงมาจะเป็นการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์โดยตัวเด็กเองคิดเป็น 20.55% และตามด้วยบุคคลอื่นๆในโรงเรียนคิดเป็น 19.18% ทำให้สามารถเข้าใจได้ว่า ในกลุ่มต่ำ ครูประจำชั้นจะมีการเข้าปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนและการเรียนการสอนเพื่อช่วยกระตุ้นศักยภาพทางภาษาของเด็กกลุ่มต่ำ ทำให้ระดับคะแนนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของครูประจำชั้นมีระดับที่สูงมาก ซึ่งระดับคะแนนที่ปรากฏในตารางของกลุ่มบุคคลอื่นๆ นั้น ส่วนใหญ่จะเป็นครูพี่เลี้ยงที่เข้ามามีบทบาทในการกระตุ้นศักยภาพร่วมกัน ไม่ได้เป็นการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์กับครูประจำชั้นเพียงคนเดียวเท่านั้น ที่น่าสนใจคือ ยิ่งครูประจำชั้นเป็นผู้เริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ในปริมาณมาก จะทำให้เด็กมีการเริ่มวัจนปฏิสัมพันธ์น้อย ลักษณะนี้พบเด่นชัดในกลุ่มต่ำ ซึ่งหากจะทำให้เด็กเป็นผู้เริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์มากขึ้นเช่นในเด็กกลุ่มสูง ควรจัดการเรียนการสอนโดยการใช้ภาพและกิจกรรมประกอบ เพื่อให้เด็กเป็นผู้เริ่มวัจนปฏิสัมพันธ์ด้วยตัวเอง

นอกจากนี้ข้อมูลที่โรงเรียน พบว่า การเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง มีระดับสูงกว่าการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน โดยคิดเป็นอัตราส่วนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำอยู่ที่ 1 : 0.59 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย การเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำจะมี 0.59 หน่วย

สำหรับการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กในกลุ่มสูง มีระดับสูงกว่าการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กในกลุ่มต่ำอย่างชัดเจน มีอัตราส่วนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำอยู่ที่ 1 : 0.3 หมายถึง เมื่อกลุ่มเด็กในกลุ่มสูงมีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย การเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กในกลุ่มต่ำจะมี 0.3 หน่วย และการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มสูง มีระดับสูงกว่าการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มต่ำเช่นกัน มีอัตราส่วนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำอยู่ที่ 1 : 0.89 หมายถึง เมื่อกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มสูงมีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย การเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มพ่อแม่ในกลุ่มต่ำจะมี 0.89 หน่วย

ส่วนการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มบุคคลอื่นๆในกลุ่มสูง มีระดับสูงกว่าการเริ่มต้นของวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในกลุ่มต่ำเช่นกัน มีอัตราส่วนการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำอยู่ที่ 1 : 0.56 หมายถึง เมื่อกลุ่มบุคคลอื่นๆในกลุ่มสูงมีการเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย การเริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มบุคคลอื่นๆ ในกลุ่มต่ำจะมี 0.56 หน่วย

บทที่ 5

วจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถทางภาษาสูงและต่ำ

การศึกษาในส่วนของประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างในส่วนนี้ ผู้วิจัยได้
จำแนกประเภทและเจนนับประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ออกเป็น 2 ส่วนคือ การจำแนกประเภท
และเจนนับประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ และการวิเคราะห์เปรียบเทียบประสบการณ์วจน-
ปฏิสัมพันธ์ตามระดับการเร้าและไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ ซึ่งผลการศึกษาให้เห็น โดยแยกเป็นส่วนต่างๆ
ได้ดังนี้ (ดูรายละเอียดเรื่องทฤษฎีวจนกรรมในบทที่ 2)

5.1 การจำแนกประเภทและเจนนับประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์

(ก) กริยาแสดงการกระทำด้วยการกล่าวถ้อย (Linguistics Action Verbs)
และวจนกรรม (Speech Action Verbs)

(ข) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ (Interactive Speech Action Verbs) &
ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ (Non-interactive Speech Action Verbs)

5.2 การวิเคราะห์เปรียบเทียบประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ตามประเภทเร้าและ
ไม่เร้าปฏิสัมพันธ์

(ก) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ (Interactive Speech Action Verbs)

(ข) ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ (Non-interactive Speech Action Verbs)

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการบันทึกด้วยกล้องวิดีโอทัศนของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม
มาจำแนกประเภทและเจนนับวจนปฏิสัมพันธ์ โดยจำแนกเป็นกริยาแสดงการกระทำด้วยการกล่าว
ถ้อย (Linguistics Action Verbs) และวจนกรรม (Speech Action Verbs) และเปรียบเทียบระหว่าง
กลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ และจำแนกตามแหล่งที่เก็บข้อมูล ได้แก่ บ้านและโรงเรียน ดังรายละเอียด
ต่อไปนี้

5.1 การจำแนกประเภทและเจนนับประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์

ก) กริยาแสดงการกระทำด้วยการกล่าวถ้อย (Linguistics Action Verbs) และ
วจนกรรม (Speech Action Verbs)

ตารางที่ 16 การจำแนกประเภทและเจงนั้บของว้จันปฏิสัมพันธ์ในกั้มสูงและกั้มต่ำ

	กริยาแสดงการกระทำด้วยการกล่าว ถ้อย		ว้จันกรรม	
	กั้มสูง	กั้มต่ำ	กั้มสูง	กั้มต่ำ
การบรรยาย	4.80%	3.69%	การบอกความ 25.27%	การบอกความ 19.26%
การบอก	9.80%	5.74%		
การนับ	3.92%	4.91%		
การอธิบาย	6.75%	4.92%		
การข้ว้ย้	5.89%	4.50%	การแสดงความรู้ส้ก 33.10%	การแสดงความรู้ส้ก 40.58%
การกล่อม	1.09%	3.69%		
การชมเชย	1.30%	0.82%		
การร้องเพลง	4.58%	4.10%		
การอุทาน	7.84%	12.30%		
การ ปลอบโยน	2.18%	1.64%		
การบ่น	0.21%	2.05%		
การรำพึง	3.70%	6.15%		
การทักทาย	6.31%	5.33%		
การเรียก	5.67%	6.15%		
การสั่ง	2.62%	2.05%	การข้้นนำ 21.80%	การข้้นนำ 20.90%
การคำหน้	0.88%	0.41%		
การห้าม	1.97%	2.05%		
การชักชวน	7.18%	6.55%		
การร้องขอ	2.84%	3.28%		
การเตือน	0.43%	0.41%		
การขู่	0.21%	0%		
การถาม	11.99%	13.52%		
การส่งผลัด	4.35%	3.28%	การจัดการปฏิสัมพันธ์ 7.84%	การจัดการปฏิสัมพันธ์ 5.74%
การรักษผลัด	3.49%	2.46%		
รวม	100%	100%	100%	100%

จากตารางที่ 16 แสดงให้เห็นถึงปริมาณทั้งหมดของคำกริยาแสดงการกระทำด้วยการกล่าวถ้อย (Linguistics Action Verbs) และกริยาแสดงว้จันกรรม (Speech Action Verbs) ของกั้มสูงและ

กลุ่มต่ำ โดยนำปริมาณของกลุ่มสูงเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย และปริมาณของกลุ่มต่ำเอาไว้ทางด้านข้าง เพื่อสะดวกในการดูข้อมูลควบคู่กัน ผลการวิเคราะห์พบว่า

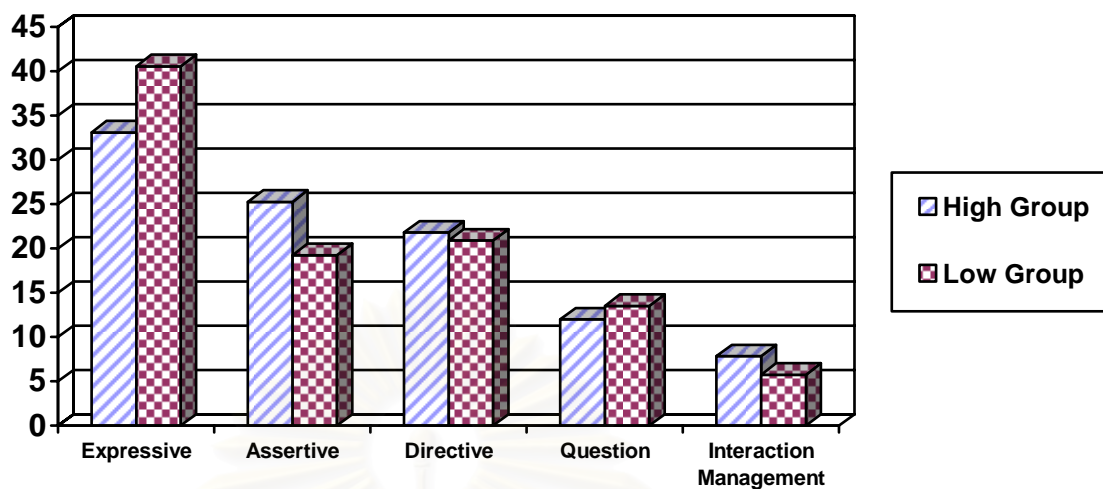
ในกลุ่มสูง (High Group) พบว่า การถาม (question) มีจำนวนมากที่สุดถึง 11.99% รองลงมาคือ การให้รายละเอียด (inform) 9.8%, การร้องตะโกน (exclaim) 7.84%, การชักชวน (persuade) 7.18%, การอธิบาย (explain) 6.75%, การทักทาย (greet) 6.31%, การเข้าแหย่ (tease) 5.89%, การเรียก (call) 5.67%, การบรรยาย (describe) การร้องเพลง (sing) การส่งผลัด (give turn) มีจำนวนอยู่ระหว่าง 4%, การนับ (count) การรำพึง (reflect to word) การรักษาสถิต (keep turn) มีจำนวนอยู่ระหว่าง 3%, การร้องขอ (request) การสั่ง (order) การปลอบโยน (comfort) มีจำนวนอยู่ระหว่าง 2%, การห้าม (forbid) การชมเชย (praise) และการทำให้เงียบ (calm) มีจำนวนอยู่ระหว่าง 1% ส่วนการตำหนิ (blame) การเตือน (warn) การบ่น (complain) และการขู่ (threaten) มีจำนวนน้อยกว่า 1%

สำหรับในกลุ่มต่ำ (Low Group) พบว่า การถาม (question) มีจำนวนมากที่สุดถึง 13.52% รองลงมาคือ การร้องตะโกน (exclaim) 12.3%, การชักชวน (persuade) 6.55%, การรำพึง (reflect to word) และการเรียก (call) 6.15%, การให้รายละเอียด (inform) 5.74%, การทักทาย (greet) 5.33%, การอธิบาย (explain) 4.92%, การนับ (count) 4.91%, การเข้าแหย่ (tease) 4.5%, การร้องเพลง (sing) 4.1%, การบรรยาย (describe) การส่งผลัด (give turn) การร้องขอ (request) การทำให้เงียบ (calm) มีจำนวนอยู่ระหว่าง 3%, การรักษาสถิต (keep turn) 2.46%, การสั่ง (order) การบ่น (complain) และการห้าม (forbid) 2.05%, การปลอบโยน (comfort) 1.64%, การชมเชย (praise) 0.82%, การตำหนิ (blame) และการเตือน (warn) 0.41% และการขู่ (threaten) ไม่พบการปรากฏในกลุ่มต่ำ

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้จัดกลุ่มของคำกริยาแสดงการกระทำด้วยการกล่าวถ้อย ออกเป็นวัจนกรรมใหญ่ๆ ได้ 5 ลักษณะ คือ การบอกความ (Assertive) การแสดงความรู้สึก (Expressive) การชี้แนะ (Directive) การถาม (Question) และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) ผลการวิเคราะห์พบว่า

กริยาแสดงวัจนกรรมในกลุ่มสูง การแสดงความรู้สึก (Expressive) พบมากที่สุด 33.10%, รองลงมาคือ การบอกความ (Assertive) 25.27% การชี้แนะ (Directive) 21.80% การถาม (Question) 11.99% และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) 7.84%

สำหรับในกลุ่มต่ำ การแสดงความรู้สึก (Expressive) 40.58% รองลงมาคือ การบอกความ (Assertive) 19.26% การชี้แนะ (Directive) 20.90% การถาม (Question) 13.52%, และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) 5.74%



แผนภาพที่ 7 จำนวนเปอร์เซ็นต์ของการจำแนกประเภทและเจ้านับของวัจนปฏิสัมพันธ์ประเภทต่างๆในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

จากแผนภาพที่ 7 ผู้วิจัยพบว่าทั้งในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ มีปริมาณการใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ประเภทต่างๆ ที่ค่อนข้างใกล้เคียงกันมาก และมีการเรียงลำดับหมวดตามจำนวนเปอร์เซ็นต์ที่ปรากฏเป็นไปในลักษณะเดียวกันคือ การแสดงความรู้สึก (Expressive) จะมากที่สุด รองลงมาคือ การบอกความ (Assertive) การชี้แนะ (Directive) การถาม (Question) และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) ตามลำดับ แต่อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยสามารถที่จะสรุปได้เป็นเบื้องต้นจากข้อมูลว่า วัจนปฏิสัมพันธ์ส่วนใหญ่ที่ปรากฏระหว่างพ่อแม่ผู้ปกครองและเด็กหรือครูประจำชั้นกับเด็ก จะเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ที่เป็นไปในลักษณะของการแสดงความรู้สึก (Expressive) ทั้งสิ้น โดยในกลุ่มสูงมีจำนวนถึง 33.10% และในกลุ่มต่ำมีมากถึง 40.58%

(ข) วัจนปฏิสัมพันธ์ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ (Interactive Speech Action Verbs) และที่ไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ (Non-interactive Speech Action Verbs)

จากข้อมูลข้างต้น ผู้วิจัยนำข้อมูลดังกล่าวมาคัดแยกตั้งเกณฑ์การให้คะแนนของวัจนปฏิสัมพันธ์ในบทที่ 3 โดยแบ่งคะแนนออกเป็น 2 ลักษณะคือ

ก) การเร้าปฏิสัมพันธ์ของวัจนกรรม เป็นการใช้เพื่อกระตุ้นผู้ฟังให้กระทำหรือมีปฏิกิริยาโต้ตอบต่อผู้พูด เช่น การถาม การสั่ง การตำหนิ การห้าม การชักชวน การร้องขอ การเตือน การเรียก การขู่ การปลอบโยน การชมเชย การร้องเพลง การบ่น การทักทาย และการมีปฏิกิริยาต่อคำพูด

วัจนกรรมเหล่านี้ ถือเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ที่มีระดับของการปฏิสัมพันธ์ที่สูง เพราะมีการโต้ตอบโดยตรงต่อการกระตุ้นจากผู้พูด เมื่อใดก็ตามที่มีการปฏิสัมพันธ์ในลักษณะดังกล่าว ผู้วิจัยจะให้ 1 คะแนนต่อ 1 ผลัดวัจนปฏิสัมพันธ์

ข.) การไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ของวัจนกรรม ผู้พูดไม่ได้ใช้วัจนกรรมในการกระตุ้นผู้ฟังให้กระทำหรือมีปฏิกิริยาโต้ตอบกับผู้พูด ในการวิจัยนี้พบ การนับ การบรรยาย การให้รายละเอียด และการอธิบาย

วัจนกรรมเหล่านี้ ถือเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ที่มีระดับของการปฏิสัมพันธ์ที่ต่ำกว่าอันแรก เพราะไม่มีการโต้ตอบโดยตรงต่อการกระตุ้นจากผู้พูด เมื่อใดก็ตามที่มีการปฏิสัมพันธ์ในลักษณะดังกล่าว ผู้วิจัยจะให้ 0 คะแนนต่อ 1 ผลัดวัจนปฏิสัมพันธ์

ตารางที่ 17 จำนวนและเปอร์เซ็นต์ของการจำแนกประเภทและเจนนับวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ (แยกตามระดับการมีปฏิสัมพันธ์)

ประเภทของปฏิสัมพันธ์	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์	343	74.73%	197	80.74%
ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์	116	25.27%	47	19.26%
รวม	459	100%	244	100%

จากตารางที่ 17 พบว่า ในกลุ่มสูงมีปริมาณวัจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมด 459 วัจนปฏิสัมพันธ์ โดยแบ่งเป็นประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 343 วัจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 74.73% และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ 116 วัจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 25.27% และในกลุ่มต่ำ มีวัจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมด 244 วัจนปฏิสัมพันธ์ โดยแบ่งเป็นประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 197 วัจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 80.74% และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ 47 วัจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 19.26%

อัตราส่วนของวัจนปฏิสัมพันธ์ที่จัดอยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำคือ 1 : 0.57 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนปฏิสัมพันธ์ที่อยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย วัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำที่จัดอยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์จะมี 0.57 หน่วย และอัตราส่วนของวัจนปฏิสัมพันธ์ที่จัดอยู่ในประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำคือ 1 : 0.41 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนปฏิสัมพันธ์ที่อยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย วัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำที่จัดอยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์จะมี 0.41 หน่วย

ในขณะเดียวกัน อัตราส่วนของวัจนปฏิสัมพันธ์ที่จัดอยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงคือ 1 : 0.34 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนปฏิสัมพันธ์ที่อยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย วัจนปฏิสัมพันธ์ที่จัดอยู่ในประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์จะมี 0.34 หน่วย และอัตราส่วนของวัจนปฏิสัมพันธ์ที่จัดอยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำ คือ 1 : 0.24 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนปฏิสัมพันธ์ที่อยู่ในประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย วัจนปฏิสัมพันธ์ที่จัดอยู่ในประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์จะมี 0.24 หน่วย

ตารางที่ 18 จำนวนและเปอร์เซ็นต์ของการจำแนกประเภทและเจงนับวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ (แยกตามวัจนกรรม)

ระดับปฏิสัมพันธ์	ประเภทวัจนกรรม	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
		จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์	การแสดงความรู้สึก	152	33.10 %	99	40.58 %
	การชี้แนะ	100	21.80 %	51	20.90 %
	การถาม	55	11.99 %	33	13.52 %
	การจัดการปฏิสัมพันธ์	36	7.84 %	14	5.74 %
ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์	การบอกความ	116	25.27 %	47	19.26 %
รวม		459	100 %	244	100 %

จากตารางที่ 18 พบว่า ในกลุ่มสูง วัจนปฏิสัมพันธ์ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์นั้นมีปริมาณ 343 วัจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 74.73% และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์มีปริมาณ 116 วัจนปฏิสัมพันธ์ คิดเป็น 25.27% และในกลุ่มต่ำ วัจนปฏิสัมพันธ์ประเภทเร้ามีปฏิสัมพันธ์นั้นมีปริมาณ 197 วัจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 80.74% และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์มีปริมาณ 47 วัจนปฏิสัมพันธ์ คิดเป็น 19.26%

จากข้อมูลข้างต้น ผู้วิจัยจะนำมาเสนอข้อมูลออกเป็นรายกรณี เพื่อแสดงให้เห็นว่าในแต่ละรายกรณีมีระดับคะแนนที่ได้จากการจำแนกประเภทและเจงนับตามเกณฑ์ในบทที่ 3 เป็นจำนวนไม่น้อยเพียงใด ดังตาราง

ตารางที่ 19 จำนวนและเปอร์เซ็นต์ของการจำแนกและเจนนับประสบการณ์ว้จันปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ (แยกรายกรณี)

ชนิดของว้จันกรรม	กลุ่มสูง 3 รายกรณี				กลุ่มต่ำ 3 รายกรณี			
	1	2	3	รวม	1	2	3	รวม
ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์	(72)	(36)	(44)	(152)	(36)	(24)	(39)	(99)
การแสดงความรู้สึก	64.18%	30.00%	31.87%	33.10 %	38.30%	31.57%	52.70%	40.58 %
การชี้แนะ	(48)	(25)	(27)	(100)	(20)	(19)	(12)	(51)
	23.88%	20.83%	19.57%	21.80 %	21.28%	25.00%	16.22%	20.90 %
การถาม	(21)	(15)	(19)	(55)	(15)	(12)	(6)	(33)
	10.45%	12.50%	13.77%	11.99 %	15.96%	15.79%	8.11%	13.52 %
การจัดการปฏิสัมพันธ์	(17)	(9)	(10)	(36)	(4)	(5)	(5)	(14)
	8.46%	7.50%	7.25%	7.84 %	4.26%	6.58%	6.76%	5.74 %
ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์	(43)	(35)	(38)	(116)	(19)	(16)	(12)	(47)
การบอกความ	21.39%	29.17%	27.54%	25.27%	20.20%	21.06%	16.21%	19.26%
รวม	(201)	(120)	(138)	(459)	(94)	(76)	(74)	(244)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

จากตารางที่ 19 ว้จันปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงมีจำนวน 459 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 100% โดยกลุ่มตัวอย่างมีการใช้คำประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ ดังนี้ การแสดงความรู้สึก (Expressive) มากที่สุดถึง 152 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 33.10% รองลงมาคือ การชี้แนะ (Directive) มีถึง 100 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 21.80% การถาม (Question) ได้คะแนน 55 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 11.99% และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ได้ 36 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 7.84% ส่วนประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ได้แก่ การบอกความ (Assertive) มี 116 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 25.27%

ส่วนว้จันปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มต่ำ มีจำนวน 244 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 100% โดยกลุ่มตัวอย่างมีการใช้คำแสดงความรู้สึก (Expressive) มากที่สุดถึง 99 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 40.58% รองลงมาคือ การชี้แนะ (Directive) มีถึง 51 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 20.90% การถาม (Question) มี 33 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 13.52% และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ได้ 14 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 5.74% ส่วนประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ได้แก่ การบอกความ (Assertive) มี 47 ว้จันปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 19.26%

5.2 การวิเคราะห์เปรียบเทียบประสบการณ์ใช้งานปฏิสัมพันธ์ตามระดับการรู้และไม่รู้ปฏิสัมพันธ์

ข้อมูลที่ได้รับการคัดแยกคุณภาพทั้งหมด นำมาวิเคราะห์ในลักษณะของการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยจำแนกเป็นประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์และที่ไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ ตามรายละเอียดดังต่อไปนี้

ก) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ (Interactive Speech Action Verbs)

ตารางที่ 20 ประสบการณ์ใช้งานปฏิสัมพันธ์ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

วัจนกรรมประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์				
ประเภทของวัจนกรรม	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
การแสดงความรู้สึก	152	44.31 %	99	50.25 %
การชี้แนะ	100	29.15 %	51	25.89 %
การถาม	55	16.03 %	33	16.75 %
การจัดการปฏิสัมพันธ์	36	10.51 %	14	7.11 %
รวม	343	100 %	197	100 %

จากตารางที่ 20 พบว่า ในกลุ่มสูง วัจนกรรมประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ที่พบมากที่สุดคือ การแสดงความรู้สึก (Expressive) มีมากถึง 44.31% รองลงมาได้แก่ การชี้แนะ (Directive) 29.15% การถาม (Question) 16.03% และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) 10.51% สำหรับในกลุ่มต่ำ วัจนกรรมประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ที่พบมากที่สุดคือการแสดงความรู้สึก (Expressive) มีมากถึง 50.25% รองลงมาได้แก่ การชี้แนะ (Directive) 25.89% การถาม (Question) 16.75% และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) 7.11%

อัตราส่วนวัจนปฏิสัมพันธ์การแสดงความรู้สึก (Expressive) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ คือ 1 : 0.65 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนปฏิสัมพันธ์การแสดงความรู้สึกประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย ในกลุ่มต่ำจะมี 0.65 หน่วย และอัตราส่วนวัจนปฏิสัมพันธ์การชี้แนะ (Directive) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ คือ 1 : 0.51 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนปฏิสัมพันธ์การชี้แนะ (Directive) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย ในกลุ่มต่ำจะมี 0.51 หน่วย

สำหรับอัตราส่วนวัจนปฏิสัมพันธ์การถาม (Question) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ คิดเป็น 1 : 0.60 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนปฏิสัมพันธ์การถาม

(Question) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย ในกลุ่มต่ำจะมี 0.60 หน่วย และอัตราส่วนวัจนปฏิสัมพันธ์การจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ คิดเป็น 1 : 0.38 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนปฏิสัมพันธ์การจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 1 หน่วย ในกลุ่มต่ำจะมี 0.38 หน่วย

จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้นพบว่า ปริมาณของวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำน้อยกว่าวัจนปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูงทุกกรณีเป็นไปในทิศทางเดียวกัน คือ การแสดงความรู้สึก (Expressive) พบมากที่สุด รองลงมาได้แก่ การชี้แนะ (Directive) การถาม (Question) และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ตามลำดับ

ผู้วิจัยได้นำข้อมูลมาทำการเปรียบเทียบในแต่ละวัจนกรรม เพื่อให้เห็นภาพของการใช้วัจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 21 วัจนกรรมการแสดงความรู้สึก (Expressive) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

วัจนกรรมการแสดงความรู้สึก				
ประเภทของการแสดงความรู้สึก	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
การขู่เข็ญ	27	17.76 %	11	11.11 %
การกล่อม	5	3.29 %	9	9.09 %
การชมเชย	6	3.95 %	2	2.02 %
การร้องเพลง	21	13.82 %	10	10.10 %
การร้อง-อุทาน	36	23.68 %	30	30.30 %
การปลอบโยน	10	6.78 %	4	4.04 %
การบ่น	1	0.66 %	5	5.05 %
การรำพึง	17	11.18 %	15	15.15 %
การทักทาย	29	18.88 %	13	13.14 %
รวม	152	100 %	99	100 %

จากตารางที่ 21 ในกลุ่มสูง วัจนกรรมการแสดงความรู้สึก (Expressive) มีพบมากที่สุดคือการร้อง-อุทาน มีมากถึง 23.68% รองลงมาได้แก่ การทักทาย 18.88% การขู่เข็ญ 17.76% การร้องเพลง 13.82% การรำพึง 11.18% การปลอบโยน 6.78% การชมเชย 3.95% การกล่อม 3.29% และการบ่น 0.66% ตามลำดับ สำหรับในกลุ่มต่ำ วัจนกรรมที่พบมากที่สุดคือการร้อง-อุทาน มีมากถึง 30.30% รองลงมาได้แก่ การรำพึง 15.15% การทักทาย 13.14% การขู่เข็ญ 11.11% การร้องเพลง 10.10% การกล่อม 9.09% การบ่น 5.05% การปลอบโยน 4.04% และการชมเชย 2.02% ตามลำดับ

อัตราส่วนวัจนกรรมการแสดงความรู้สึก (Expressive) ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยที่ การขำขำคิดเป็น 1 : 0.40 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการขำขำ 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.40 หน่วย การกล่อมคิดเป็น 1 : 1.80 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการกล่อม 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 1.80 หน่วย การชมเชยคิดเป็น 1 : 0.33 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการชมเชย 1 หน่วย กลุ่มต่ำ จะมี 0.33 หน่วย การร้องเพลง คิดเป็น 1 : 0.48 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการร้องเพลง 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.48 หน่วย การร้อง-อุทานคิดเป็น 1 : 0.83 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการ ร้อง-อุทาน 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.83 หน่วย การปลอบโยนคิดเป็น 1 : 0.40 หมายถึง เมื่อกลุ่ม สูงมีวัจนกรรมการปลอบโยน 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.40 หน่วย การบ่นคิดเป็น 1 : 5 หมายถึง เมื่อ กลุ่มสูงมีวัจนกรรมการบ่น 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 5 หน่วย การรำพึงคิดเป็น 1 : 0.88 หมายถึง เมื่อ กลุ่มสูงมีวัจนกรรมการรำพึง 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.88 หน่วย และ การทักทายคิดเป็น 1 : 0.45 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการทักทาย 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.45 หน่วย

ตารางที่ 22 วัจนกรรมการชี้แนะ (Directive) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

วัจนกรรมการชี้แนะ				
ประเภทของการชี้แนะ	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
การเรียก	26	26 %	15	29.41 %
การสั่ง	12	12 %	5	9.80 %
การตำหนิ	4	4 %	1	1.96 %
การห้าม	9	9 %	5	9.80 %
การชักชวน	33	33 %	16	31.38 %
การร้องขอ	13	13 %	8	15.69 %
การเตือน	2	2 %	1	1.96 %
การขู่	1	1 %	0	0 %
รวม	100	100 %	51	100 %

จากตารางที่ 22 พบว่า ในกลุ่มสูง วัจนกรรมการชี้แนะ (Directive) มีพบมากที่สุดคือ การ ชักชวน มีมากถึง 33% รองลงมาได้แก่การเรียก 26% การร้องขอ 13% การสั่ง 12% การห้าม 9% การตำหนิ 4% การเตือน 2% และการขู่ 1% ตามลำดับ สำหรับในกลุ่มต่ำ วัจนกรรมที่พบมากที่สุด คือ การชักชวนมีมากถึง 31.38% รองลงมาได้แก่การเรียก 29.41% การร้องขอ 15.69% การสั่ง และ การห้าม 9.80% การตำหนิ และ การเตือน 1.96% และไม่พบการปรากฏของการขู่ ตามลำดับ

อัตราส่วนวัจนกรรมการชี้แนะ (Directive) ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยที่การเรียก คิดเป็น 1 : 0.57 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการเรียก 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.57 หน่วย การสั่งคิดเป็น 1 : 0.42 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการสั่ง 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.42 หน่วย การดำหนึ่คิดเป็น 1 : 0.25 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการดำหนึ่ 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.25 หน่วย การห้ามคิดเป็น 1 : 0.56 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการห้าม 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.56 หน่วย การชักชวนคิดเป็น 1 : 0.48 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการชักชวน 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.48 หน่วย การร้องขอคิดเป็น 1 : 0.62 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการร้องขอ 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.62 หน่วย การเตือนคิดเป็น 1 : 0.50 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการเตือน 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.50 หน่วย และ การขู่คิดเป็น 1 : 0 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการขู่ 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0 หน่วย

ตารางที่ 23 วัจนกรรมการถาม (Question) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

วัจนกรรมการถาม				
ประเภทของการถาม	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
การถาม	55	100 %	33	100 %
รวม	55	100 %	33	100 %

จากตารางที่ 23 พบว่า วัจนกรรมการถามประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ โดยในกลุ่มสูงพบ การถาม 100 % สำหรับในกลุ่มต่ำพบ 100 %

อัตราส่วนวัจนกรรมการถาม (Question) ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยที่การถามคิดเป็น 1 : 0.60 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการถาม 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมีการถาม 0.60 หน่วย

ตารางที่ 24 วัจนกรรมการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

วัจนกรรมการถาม				
ประเภทของการจัดการปฏิสัมพันธ์	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
การส่งผลัด	20	55.56 %	8	57.14 %
การรักษาผลัด	16	44.44 %	6	42.86 %
รวม	36	100 %	14	100 %

จากตารางที่ 24 พบว่า วัจนกรรมการจัดการปฏิสัมพันธ์ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ ประกอบไปด้วยการรักษาผลัดและการส่งผลัด โดยในกลุ่มสูงพบการส่งผลัด 55.56 % และการรักษาผลัด 44.44 % สำหรับในกลุ่มต่ำพบการส่งผลัด 57.14 % และการรักษาผลัด 42.86 %

อัตราส่วนวัจนกรรมการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interactive Management) ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยที่การส่งผลัด คิดเป็น 1 : 0.40 หมายถึง เมื่อในกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการส่งผลัด 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.40 หน่วย และโดยที่การรักษาผลัด คิดเป็น 1 : 0.38 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการรักษาผลัด 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.38 หน่วย

ข) ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ (Non-interactive Speech Action Verbs)

ตารางที่ 25 การจำแนกประเภทและเจตนาวัจนปฏิสัมพันธ์ ประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

วัจนกรรมประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์				
ประเภทของวัจนกรรม	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
การบอกความ	116	100 %	47	100 %
รวม	116	100 %	47	100 %

จากตารางที่ 25 พบว่า วัจนกรรมประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ซึ่งได้แก่ การบอกความ (Assertive) ซึ่งเด็กกลุ่มสูงพบถึง 100% และในกลุ่มต่ำพบ 100% โดยประเภทของวัจนกรรมแบ่งออกได้ดังตารางข้างล่าง

อัตราส่วนวัจนกรรมประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ซึ่งได้แก่ การบอกความ (Assertive) ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยที่การบอกความ คิดเป็น 1 : 0.41 หมายถึง เมื่อกลุ่มสูงมีการยืนยัน 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.41 หน่วย

ตารางที่ 26 วัจนกรรมการบอกความ (Assertive) ของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

วัจนกรรมการบอกความ				
ประเภทของการบอกความ	กลุ่มสูง		กลุ่มต่ำ	
	จำนวน	เปอร์เซ็นต์	จำนวน	เปอร์เซ็นต์
การบรรยาย	22	18.97 %	9	19.15 %
การบอก	45	38.79 %	14	29.79 %
การนับ	18	15.52 %	12	25.53 %
การอธิบาย	31	26.72 %	12	25.53 %
รวม	116	100 %	47	100 %

จากตารางที่ 26 พบว่า วัจนกรรมประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง การบอกพบมากถึง 38.79% รองลงมาเป็นกรอธิบาย 26.72% การบรรยาย 18.97% และการนับ 15.52% สำหรับในกลุ่มต่ำพบการบอกมากที่สุดถึง 29.79% รองลงมาเป็นกรอธิบาย และการนับ 25.53 % และการบรรยาย 19.15%

อัตราส่วนวัจนกรรมประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ซึ่งได้แก่ การบอกความ (Assertive) ระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยที่การบอกคิดเป็น 1 : 0.31 หมายถึง เมื่อกกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการบอก 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.31 หน่วย การบรรยายคิดเป็น 1 : 0.41 หมายถึง เมื่อกกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการบรรยาย 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.41 หน่วย การอธิบายคิดเป็น 1 : 0.39 หมายถึง เมื่อกกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการอธิบาย 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.39 หน่วย และการนับ คิดเป็น 1 : 0.67 หมายถึง เมื่อกกลุ่มสูงมีวัจนกรรมการนับ 1 หน่วย กลุ่มต่ำจะมี 0.67 หน่วย

สังเกตได้ว่าในส่วนของข้อมูลที่เป็นกรบอกความ (Assertive) นั้น เป็นประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ แต่เป็นประเภทที่สามารถทำให้เห็นศักยภาพของการจัดระบบการคิดของเด็กได้ ทั้งนี้เป็นเพราะวัจนกรรมการบอกความ อันประกอบไปด้วย การนับ (Count) การบรรยาย (Describe) การให้รายละเอียด (Inform) และการอธิบาย (Explain) ถึงแม้ว่าผู้พูดจะไม่ได้ใช้วัจนกรรมในการกระตุ้นผู้ฟังให้กระทำหรือมีปฏิกิริยาโต้ตอบต่อผู้พูด แต่การใช้วัจนกรรมประเภทนี้ เด็กจะต้องมีใช้ระบบของการคิด การกลั่นกรอง เพื่อที่จะพูดหรือสื่อความหมายออกมาให้เข้าใจ ซึ่งตามการแบ่งขั้นพัฒนาการของ Piaget (1955) กลุ่มตัวอย่างจะจัดอยู่ในขั้น Formal Operational Stage ซึ่งเป็นเด็กที่มีอายุตั้งแต่ 12 ปีขึ้นไปจนถึงวัยรุ่นใหญ่ โดยเป็นขั้นสุดท้ายของลำดับพัฒนาการที่เป็นพื้นฐานต่อกระบวนการคิดในวัยรุ่นใหญ่ เมื่อเด็กมีอายุ 11 ปีหรือมากกว่า จะสามารถแก้ไขปัญหา และสามารถคิดในลักษณะของนามธรรมและมีเหตุผลได้ โดยพบว่า เด็กมีการใช้วัจนกรรมในปริมาณที่ไม่แตกต่างกันในระหว่างกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ

นอกจากนี้เรายังพบว่า จากการจำแนกประเภทและเจงนั้บัจนปลุสั้มพั้ญ์ของเด็กปัญญา
อ่ันระดับเรียนรู้ท้ัง 6 รายกรณี ผู้วิจัยไม่พบวัจนกรรมการสัญญา (Commissives) ปรากฏในการ
จำแนกประเภทดังกล่าว ซึ่งวัจนกรรมการสัญญา เป็นวัจนกรรมที่มีขั้้นสูงกว่่า และสามารถบ่งถึง
รายละเอียดของความตั้งใจ (Illocutionary Force) ในการสื่อสารด้วยวัจนะของกลุ่มตัวอย่างได้



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 6

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การศึกษาวิจัยเรื่อง “ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้กับประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์” เป็นการวิจัยแบบรายกรณีเชิงเปรียบเทียบ (Case Study) มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์การใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ ในประเด็นเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษา กับประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ในเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ที่มีระดับสติปัญญาระหว่าง 50-75 และมีอายุ 11-13 ปี และกำลังศึกษาในโรงเรียนราชนุกูล เด็กเหล่านี้ไม่มีภาวะความบกพร่องซับซ้อน กลุ่มตัวอย่างคัดเลือกมาจากการทดสอบความสามารถทางภาษา โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการฟังและเข้าใจภาษาของเด็กไทย (ลินดา ปั่นทอง และวรรณภา หารชุมพล, 2530) และจำแนกเป็นกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาสูง 3 คน และกลุ่มที่มีความสามารถทางภาษาค่ำ 3 คน และมีการเก็บข้อมูลประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์โดยใช้วิธีสังเกตพฤติกรรม และบันทึกวัจนปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับบุคคลทั้งที่บ้านและโรงเรียน

6.1 สรุปผล

ผลการศึกษาในส่วนของประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่างในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งออกเป็น 2 ส่วนคือ การวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่าง และการจำแนกประเภทและเจเนนบของประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ ซึ่งผลการศึกษามีข้อสรุปดังนี้

6.1.1 การวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่าง

ในส่วนของวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่าง โดยอาศัยการใช้แบบทดสอบความสามารถทางภาษาและการบันทึกวัจนปฏิสัมพันธ์ด้วยกล้องวิดีโอ เพื่อวิเคราะห์ประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่มีต่อครูประจำชั้นภายในโรงเรียน และเด็กที่มีต่อมารดาหรือบุคคลอื่นๆ ภายในบ้าน ตามเกณฑ์การจำแนกประเภทและเจเนนบวัจนปฏิสัมพันธ์ในบทที่ 3 พบว่า

ในกลุ่มสูง (High Group) ข้อมูลประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ที่ปรากฏภายในบ้าน จะมีประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์มีปริมาณที่สูงกว่าประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียนอย่าง

ชัดเจนในทุกครั้งที่มีการเก็บข้อมูล และทุกรายกรณีสอดคล้องไปในทิศทางเดียวกัน โดยข้อมูลที่ปรากฏนั้นแสดงให้เห็นค่าความไม่แตกต่างกันมากนัก

สำหรับในกลุ่มต่ำ (Low Group) ประสบการณ์ใช้งานปฏิสัมพันธ์ที่ปรากฏภายในบ้านจะมีปริมาณมากกว่าที่โรงเรียนอย่างชัดเจนในทุกครั้งที่มีการเก็บข้อมูล และทุกรายกรณีสอดคล้องไปในทิศทางเดียวกันเช่นกัน โดยข้อมูลที่ปรากฏนั้นแสดงให้เห็นค่าความไม่แตกต่างกันมากนัก

จากข้อมูลดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า ไม่ว่าจะเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้จะมีความสามารถทางภาษาอยู่ในระดับสูงหรือระดับต่ำก็ตาม เด็กจะมีการใช้งานปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในครอบครัวในปริมาณที่มากกว่าการใช้งานปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในโรงเรียนอย่างชัดเจนทุกครั้งที่มีการเก็บข้อมูล และทุกรายกรณีสอดคล้องไปในแนวทางเดียวกัน แต่เด็กปัญญาอ่อนที่มีระดับความสามารถทางภาษาดำรงจะมีการเลือกใช้อินเตอร์เฟซปฏิสัมพันธ์ในปริมาณที่มากกว่า ซึ่งลักษณะดังกล่าวไม่ใช่ว่าเด็กจะสื่อสารไม่ได้ เพียงแต่เด็กยังได้รับการกระตุ้นทางภาษาค่อนข้างน้อย

นอกจากนี้ยังจำแนกถึงการเริ่มต้นของงานปฏิสัมพันธ์ ได้ดังนี้

ก) จากการเก็บข้อมูลที่บ้าน พบว่า การจำแนกประเภทและเจตนาใช้งานปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง พ่อแม่มักจะเป็นผู้เริ่มต้นของการมีงานปฏิสัมพันธ์กับเด็ก โดยในทุกรายกรณีจะมีความสอดคล้องกันทั้งหมด และเป็นไปในทุกครั้งที่มีการเก็บข้อมูล ทำให้การเริ่มต้นงานปฏิสัมพันธ์ของบิดามารดาจะสูงที่สุด คือ 50.23% รองลงมา ก็จะเป็นการเริ่มต้นงานปฏิสัมพันธ์ของตัวเอง 40.18% และตามด้วยบุคคลอื่นๆในครอบครัวคิดเป็น 9.59%

สำหรับการเริ่มต้นงานปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำ พ่อแม่มักจะเป็นผู้เริ่มต้นของการมีงานปฏิสัมพันธ์กับเด็กในปริมาณที่สูง โดยในทุกรายกรณีจะมีความสอดคล้องกันทั้งหมด และเป็นไปในทุกครั้งที่มีการเก็บข้อมูล ทำให้การเริ่มต้นงานปฏิสัมพันธ์พ่อแม่จะสูงที่สุด คือ 55.65% รองลงมา ก็จะเป็นการเริ่มต้นงานปฏิสัมพันธ์ของบุคคลอื่นๆในครอบครัว 25.00% และตามด้วยตัวเอง คิดเป็น 19.35%

ข) จากการเก็บข้อมูลที่โรงเรียน พบว่า การจำแนกประเภทและเจตนาของงานปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มสูง ครูประจำชั้นจะเป็นผู้ที่มีบทบาทในการเริ่มต้นของการมีงานปฏิสัมพันธ์กับเด็กในรูปแบบของการเรียนการสอน โดยพบเพียงในรายกรณีที่ 2 เท่านั้นที่มีการเริ่มต้นงานปฏิสัมพันธ์น้อยกว่าครูประจำชั้น ทำให้ระดับคะแนนของตัวเองจะสูงที่สุด คือ 40.32% รองลงมา ก็จะเป็นการเริ่มต้นงานปฏิสัมพันธ์ของครูประจำชั้นคิดเป็น 39.52% และตามด้วยบุคคลอื่นๆในโรงเรียน คิดเป็น 20.16%

สำหรับการเริ่มต้นงานปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มต่ำ ครูประจำชั้นจะเป็นผู้ที่มีบทบาทในการเริ่มต้นของการมีงานปฏิสัมพันธ์กับเด็กในรูปแบบของการกระตุ้นศักยภาพทางภาษา ทำให้การ

เริ่มต้นวัจนปฏิสัมพันธ์ของครูประจำชั้นจะสูงที่สุด คือ 60.27% รองลงมา ก็จะเป็นการเริ่มต้น วัจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กเองคิดเป็น 20.55% และตามด้วยบุคคลอื่นๆ ในโรงเรียนคิดเป็น 19.18%

6.1.2 การจำแนกประเภทและเจตนาประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์

ในส่วนของการจำแนกประเภทและเจตนาประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ ด้วยการจำแนกตามประเภทของวัจนกรรมและการให้คะแนนจากการประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ที่มีการวิเคราะห์ไว้แล้ว โดยมีเงื่อนไขในการให้คะแนนวัจนปฏิสัมพันธ์ในบทที่ 3 พบว่า

ในกลุ่มสูง การแสดงความรู้สึก (Expressive) 33.10% รองลงมาคือ การบอกความ (Assertive) 25.27% การชี้นำ (Directive) 21.80% การถาม (Question) 11.99% และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) 7.84%

สำหรับในกลุ่มต่ำ การแสดงความรู้สึก (Expressive) 40.58% รองลงมาคือ การชี้นำ (Directive) 20.90% การบอกความ (Assertive) 19.26% การถาม (Question) 13.52% และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) 5.74%

ในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ มีจำนวนเปอร์เซ็นต์ที่ค่อนข้างใกล้เคียงกันมาก และมีการเรียงลำดับหมวดตามจำนวนเปอร์เซ็นต์ที่ปรากฏเป็นไปในลักษณะเดียวกันคือ การแสดงความรู้สึก (Expressive) จะมากที่สุด รองลงมาคือ การบอกความ (Assertive) การชี้นำ (Directive) การถาม (Question) และการจัดการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) ตามลำดับ แต่อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยสามารถที่จะสรุปได้เป็นเบื้องต้นจากข้อมูลว่า วัจนปฏิสัมพันธ์ส่วนใหญ่ที่ปรากฏระหว่างพ่อแม่ ผู้ปกครองและเด็กหรือครูประจำชั้นกับเด็ก จะเป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ที่เป็นไปในลักษณะของการแสดงความรู้สึก (Expressive) ทั้งสิ้น โดยในกลุ่มสูงมีจำนวนถึง 33.10% และในกลุ่มต่ำมีมากถึง 40.58%

จากข้อมูลในส่วนที่เป็นการเจตนาประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ แสดงให้เห็นว่าไม่ว่าเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้จะมีความสามารถทางภาษาอยู่ในระดับสูงหรือระดับต่ำก็ตาม การแสดงออกทางประสพการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่ปรากฏ เด็กจะมีการใช้วัจนปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในครอบครัวและใช้วัจนปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในโรงเรียนในระดับที่มีการเร้าปฏิสัมพันธ์สูง ถึงแม้ว่าจะมีรายการที่ได้รับคะแนนการจำแนกประเภทและเจตนาวัจนปฏิสัมพันธ์น้อยกว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนในกลุ่มของตนเองก็ตาม แต่ระดับของวัจนปฏิสัมพันธ์ที่ปรากฏส่วนใหญ่เป็นวัจนปฏิสัมพันธ์ที่มีระดับของการเร้าปฏิสัมพันธ์ ดังนั้น การที่คะแนนการจำแนกประเภทและเจตนาของวัจนปฏิสัมพันธ์จะต่ำกว่าค่าเฉลี่ย เป็นเพราะเด็กยังได้รับการกระตุ้นทางภาษาค่อนข้างน้อย หากได้รับการกระตุ้นที่เพิ่มมากขึ้น ระดับคะแนนการจำแนกประเภทและเจตนาวัจนปฏิสัมพันธ์ก็จะเพิ่มขึ้นตามไปด้วย

นอกจากนี้ยังพบว่าวจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมด สามารถจำแนกออกเป็นประเภทเร้า ปฏิสัมพันธ์และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ ซึ่งผลการศึกษาพบว่า

ในกลุ่มสูงมีปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมด 459 วจนปฏิสัมพันธ์ โดยแบ่งเป็น ประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 343 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 74.73% และประเภทไม่เร้าปฏิสัมพันธ์ 116 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 25.27% และในกลุ่มต่ำ มีวจนปฏิสัมพันธ์ทั้งหมด 244 วจนปฏิสัมพันธ์ โดยแบ่งเป็นประเภทเร้าปฏิสัมพันธ์ 197 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 80.74% และประเภทไม่เร้า ปฏิสัมพันธ์ 47 วจนปฏิสัมพันธ์คิดเป็น 19.26%

ผลการศึกษาในส่วนของความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์และ ความสามารถทางภาษา พบว่า เด็กในกลุ่มสูงเป็นเด็กที่ได้รับคะแนนจากแบบทดสอบความสามารถ ทางภาษาสูงที่สุด โดยข้อมูลชี้ให้เห็นว่าเมื่อเด็กมีปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์ที่มาก และมีระดับของการ ใช้วจนปฏิสัมพันธ์ที่มีการเร้าปฏิสัมพันธ์สูง จะทำให้เด็กมีความสามารถทางภาษาที่เพิ่มขึ้นเป็นไป ในทางเดียวกัน และมีความสอดคล้องกันในทุกขบวนการ

เด็กในกลุ่มต่ำ เป็นเด็กที่ได้รับคะแนนจากแบบทดสอบความสามารถทางภาษาต่ำ ที่สุด โดยข้อมูลชี้ให้เห็นว่าเมื่อเด็กมีปริมาณวจนปฏิสัมพันธ์ที่เพิ่มมากขึ้น และมีระดับของการ ใช้วจนปฏิสัมพันธ์ที่มีการเร้าปฏิสัมพันธ์สูง ก็ส่งผลให้เด็กมีความสามารถทางภาษาที่เพิ่มขึ้น เป็นไปในทางเดียวกันเช่นกัน และมีความสอดคล้องกันในทุกขบวนการอีกด้วย

จากผลการศึกษาทั้งหมด ทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปได้ว่า ปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อ ความสามารถทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน ที่นอกเหนือไปจากปัจจัยภายในของตัวเด็กเอง ก็คือ ประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ที่มีความสัมพันธ์ไปกับพัฒนาการทางภาษาของเด็กปัญญาอ่อน โดย เมื่อประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ที่มากและมีการเร้าปฏิสัมพันธ์สูง ก็จะทำให้ระดับความสามารถ ทางภาษา ระดับการเรียนรู้ และระดับสติปัญญาเพิ่มสูงขึ้นมีความสัมพันธ์กันเช่นนี้ได้ชัด

จากการวิจัย เรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้ภาษาของเด็ก ปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้กับประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์ ซึ่งมีลักษณะของการศึกษาแบบราย กรณีเชิง เปรียบเทียบ โดยมีการใช้ประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์เป็นเกณฑ์ในการศึกษา ทั้งนี้ผู้วิจัย จะทำการอภิปรายผลต่อสมมติฐานการวิจัยดังนี้

สมมติฐาน : ประสบการณ์วจนปฏิสัมพันธ์กับความสามารถในการใช้ภาษา ของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้ มีความสัมพันธ์ในทางบวก

ผลการวิจัยในครั้งนี้พบว่าสอดคล้องกับสมมติฐานที่กำหนดไว้ โดยเด็กในกลุ่มที่ ได้คะแนนจากแบบทดสอบความสามารถในการใช้ภาษาสูงที่สุดทั้ง 3 รายกรณี จะมีปริมาณของ

ประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์มากอย่างเห็นได้ชัด และมีการใช้ประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ในประเภทที่มีระดับปฏิสัมพันธ์สูง โดยเฉพาะอย่างยิ่งปริมาณของวัยจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่บ้านที่ที่บ้าน จะมีปริมาณสูงกว่าวัยจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่บ้านที่โรงเรียนอย่างชัดเจนในทุกกรณีสำหรับเด็กในกลุ่มที่ได้คะแนนจากแบบทดสอบความสามารถในการใช้ภาษาต่ำสุดทั้ง 3 รายการ จะมีปริมาณของประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์น้อย และมีการใช้ประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ในประเภทที่มีระดับปฏิสัมพันธ์ต่ำกว่า โดยเฉพาะอย่างยิ่งปริมาณของวัยจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่บ้านที่ที่บ้าน จะมีปริมาณสูงกว่าวัยจนปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่บ้านที่โรงเรียนอย่างชัดเจนในทุกกรณีเช่นกัน

จากข้อมูลข้างต้นพบว่า ปริมาณประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ในเด็กปัญญาอ่อน ทั้ง 2 กลุ่ม พบว่า ปริมาณของประสบการณ์วัยจนปฏิสัมพันธ์ที่บ้านจะสูงกว่าที่โรงเรียนอย่างชัดเจนในทุกกรณี ทั้งนี้เนื่องจากระดับปฏิสัมพันธ์ที่บ้าน เด็กจะมีคู่สื่อสารในลักษณะตัวต่อตัว (Interpersonal Communication) ในปริมาณที่มากกว่า โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับบิดามารดาหรือกับผู้ปกครองที่เด็กอาศัยอยู่ด้วย

6.2 อภิปรายผล

บรรยากาศในครอบครัวที่บิดามารดามีความรักใคร่กลมเกลียวกันเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน มีความมั่นคงทางอารมณ์ จะเป็นแนวทางให้เด็กรู้ตัวดีว่าตนจะปฏิบัติอย่างไรต่อสถานการณ์ต่อสิ่งแวดล้อม ถ้าบรรยากาศในครอบครัวมีลักษณะตรงข้าม คือ บิดามารดามีแต่ความขัดแย้ง ที่นั่งไม่เข้าใจในปัญหาของบุคคลปัญญาอ่อน ทะเลาะขัดแย้งกัน ไม่มีความผูกพันรักใคร่ต่อกัน หรือบิดามารดาขาดความรับผิดชอบ ไม่เป็นหัวหน้าครอบครัว หรือเป็นคนหงุดหงิดเจ้าอารมณ์ หากสภาพครอบครัวเป็นเช่นนี้ บุคคลปัญญาอ่อนจะปรับตัวได้ยาก เกิดความรู้สึกครอบครัวไม่น่าอยู่ ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง การเอาใจใส่ต่อบุคคลปัญญาอ่อนในเรื่องสำคัญๆ การพูดจาปราศรัยกับบุตรอย่างสนิทสนม ถ้าบิดามารดาแสดงความรักให้บุตรเกิดความเข้าใจได้เท่าใดก็ย่อมเป็นผลมากขึ้นเท่านั้น จะทำให้เด็กปัญญาอ่อนมีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองได้ในด้านต่างๆ ได้รับการปลูกฝังและพัฒนาทักษะทางสังคม ตลอดจนสามารถแก้ไขปัญหาลักษณะต่างๆ ได้ตามระดับความสามารถ และที่สำคัญคือการแสดงความรักต่อบุตรยังเป็นการช่วยตอบสนองแก่บุคคลปัญญาอ่อนในเรื่องการส่งเสริม และพัฒนาอาชีพตามระดับความสามารถและเขavnปัญญาอีกด้วย

เมื่อดูในภาพรวมแล้วอาจกล่าวได้ว่า การใช้วัยจนปฏิสัมพันธ์ที่ปรากฏที่บ้าน โดยส่วนใหญ่มีระดับที่เร้าปฏิสัมพันธ์ที่สูงกว่าที่โรงเรียนในทุกกิจกรรม ซึ่งการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษากับบุคคลในครอบครัวหรือได้รับการกระตุ้นทางภาษาอย่างต่อเนื่อง จะทำให้เด็กมีศักยภาพ

ทางภาษาเพิ่มขึ้นจากการเร้าปฏิสัมพันธ์ ซึ่งสอดคล้องกับกับการศึกษาของ Marc H. Bornstein (1985) พบว่า ปฏิสัมพันธ์ระหว่างแม่และลูกเป็นการกระตุ้นให้เด็กมีพัฒนาการด้านการพูดที่ดีขึ้น และมีระดับสติปัญญาที่สูงขึ้นด้วย และการศึกษาของศิริกุล อิศรานุรักษ์ (2534) พบว่า เมื่อเด็กได้รับการกระตุ้นพัฒนาการทางภาษาจากบิดามารดาของเด็ก จะทำให้พัฒนาการทางภาษาของเด็กดีขึ้น รวมทั้ง Metzle (1980) ที่ศึกษาพบว่า ผลของการเร้าด้วยการพูดคุยและวิธีต่างๆ ทำให้เด็กมีพัฒนาการอย่างรวดเร็ว

ส่วนระดับปฏิสัมพันธ์ที่โรงเรียน เด็กจะมีโอกาสที่จะมีคู่สื่อสารในลักษณะตัวต่อตัวกับครูประจำชั้นค่อนข้างน้อย เพราะจำนวนนักเรียนในห้องเรียนมีประมาณ 15-20 คน แต่มีครูประจำชั้นเพียงคนเดียว และบางห้องมีที่เลี้ยวอีกหนึ่งคน ซึ่งไม่เพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอน และส่งผลทำให้การกระจายงานปฏิสัมพันธ์ไม่ทั่วถึง ถึงแม้ว่าครูประจำชั้นจะพยายามแล้วก็ตาม โดยงาน- ปฏิสัมพันธ์ของเด็กกับครูประจำชั้นที่เกิดขึ้น โดยส่วนใหญ่จะประกอบไปด้วยลักษณะของการใช้คำถามเพื่อส่งเสริมความพร้อมให้กับเด็กมีการโต้ตอบด้วยการพูด (Wesche : 1994 อ้างใน Chayada Thanavisuth, 1997 p.119) รายงานว่า การถามนั้นเป็นลักษณะที่พบได้มากในสถานการณ์ของห้องเรียน เพื่อที่จะใช้ในการเริ่มต้นหัวข้อ (topic initiating) การเน้นหัวข้อใหม่ (remarking new topic) การตรวจสอบความเข้าใจ (comprehensive check) และการตรวจสอบความมั่นใจ (confirmation check)

สำหรับในการเรียนการสอนนั้น ทางโรงเรียนมุ่งหวังที่จะแก้ปัญหาเรื่องการเร้าปฏิสัมพันธ์ด้วยการใช้วัจนภาษาของเด็กปัญหาอ่อนให้ได้ ครูประจำชั้นจึงมีการใช้การสอนแบบเร้า ปฏิสัมพันธ์ เพื่อให้เด็กเกิดความสามารถในการใช้ภาษาและเกิดความคิดสร้างสรรค์ จึงได้มีการจัดการเรียนการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษา (Concentrated Language Encounter หรือ CLE) ซึ่งเป็นนวัตกรรมทางการศึกษาที่เกี่ยวกับวิธีการสอนใหม่ๆ วิธีการหนึ่งที่มีจุดมุ่งหมายให้เด็กมีพัฒนาการอ่าน การเขียน การฟังและการพูด ได้อย่างมีบูรณาการในระบบการใช้สื่อภาษาในการดำรงชีวิตของเด็กต่อไป ในลักษณะที่ทักสัมพันธ์โดยอิงหลักการและแนวทฤษฎีการสอนแบบสื่อสาร การสอนแบบธรรมชาติและการสอนอ่าน ซึ่งยึดหลักการทางภาษาศาสตร์จิตวิทยา (Psycholinguistics) (เสาวลักษณ์ รัตนวิรัช อ้างใน ขวัญตา หน้า 3-4) กระบวนการสอนในลักษณะนี้ จะเน้นปฏิสัมพันธ์ในการใช้ภาษาระหว่างครูกับเด็กและระหว่างเด็กกับเด็กเป็นสำคัญ การกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกอยากแสดงออกทางภาษา การทดลองใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมายด้วยตนเองทั้งการฟังและการพูด การอ่านและการเขียน ย่อมจะทำให้การพัฒนาภาษาเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและเป็นไปอย่างธรรมชาติได้ จึงเน้นปรับบททางภาษาที่มีความหมายแก่เด็กตามหลักการใช้ภาษาในสังคมในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสมตามกาลเทศะมากกว่า และกิจกรรมการสอนจะต้องจัดให้เด็กมีโอกาสแสดงออกทางภาษาในลักษณะปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและเด็ก และเด็กกับเด็กด้วยตนเอง เพื่อให้การใช้ภาษาเป็นไปอย่างเป็นธรรมชาติ สภาพแวดล้อม

เป็นสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่ง ที่ส่งผลต่อความสามารถทางภาษาของเด็ก เช่น จำนวนหนังสือที่เด็กได้พบเห็น โอกาสที่เด็กจะมีเครื่องเล่น จำนวนชั่วโมงที่เด็กได้อ่านหรือฟังนิทาน เรื่องเล่า จำนวนผู้ใหญ่ที่มาติดต่อสัมพันธ์กับเด็กหรือจำนวนเพื่อนเล่นของเด็ก เด็กที่มีโอกาสได้ติดต่อเกี่ยวข้องกับผู้ใหญ่จะมีโอกาสพัฒนาภาษาได้ดีกว่าเด็กที่ถูกปล่อยไว้ตามลำพังกับเพื่อนๆ เป็นส่วนใหญ่ (ศรียา และประภัสสร นิยมธรรม, ม.ป.ป., หน้า 43)

ในการใช้ภาษาของเด็กปัญญาอ่อนจะพบว่า โดยส่วนใหญ่จะมีการใช้วจนภาษาควบคู่ไปกับอวจนภาษา และมักใช้วจนภาษาและอวจนภาษาประกอบ เช่น บอกว่า "มา" พร้อมทั้งกวักมือเรียก เป็นต้น ซึ่งการเลือกใช้อวจนภาษาของเด็กปัญญาอ่อนมักจะเป็นการใช้เพื่อ

1) ใช้วจนภาษาแทนคำพูด หมายถึง การใช้อวจนภาษาเพียงอย่างเดียวให้ความหมายเหมือนถ้อยคำภาษาได้ เช่น กวักมือ ลั่นศีรษะ เป็นต้น

2) ใช้วจนภาษาขยายความ เพื่อให้รับรู้สารเข้าใจยิ่งขึ้น เช่น พูดว่า "อยู่ในห้อง" พร้อมทั้งชี้มือไปที่ห้อง ๆ หนึ่ง แสดงว่าไม่ได้อยู่อีกห้องอื่น

สำหรับบุคคลในครอบครัว และบุคคลในโรงเรียนส่วนใหญ่ที่มีการสื่อสารกับเด็กปัญญาอ่อน ก็มีการใช้อวจนภาษาเช่นกัน แต่เป็นการใช้เพื่อ

1) ใช้วจนภาษาย้ำความให้หนักแน่น หมายถึง การใช้อวจนภาษาประกอบวจนภาษาในความหมายเดียวกัน เพื่อย้ำความให้หนักแน่นชัดเจนยิ่งขึ้น เช่น พูดว่า เสื้อตัวนี้ใช้ไหม พร้อมทั้งหยิบเสื้อขึ้นประกอบ

2) ใช้วจนภาษาเน้นความ หมายถึง การใช้อวจนภาษาย้ำบางประเด็นของวจนภาษาทำให้ความหมายเด่นชัดขึ้น เช่น พาดหัวหนังสือพิมพ์ ใช้ตัวอักษรตัวโตพิเศษ แสดงว่าเป็นเรื่องสำคัญมาก ใช้วจนภาษาขัดแย้งกัน หมายถึง การใช้ภาษาที่ให้ความหมายตรงข้ามกับวจนภาษา ผู้รับสารมักจะเชื่อถือสารจากอวจนภาษาว่าตรงกับความรู้สึกมากกว่า เช่น พูดว่า "โทรทัศน์จะที่ผมมาช้า" ผู้รับสารตอบว่า "ไม่โทรทัศน์หรอกค่ะ" พร้อมกับมีสีหน้าบึ้งตึง ผู้ส่งสารก็รู้ได้ทันทีว่ายังโทรทัศน์อยู่

3) ใช้วจนภาษาควบคุมปฏิสัมพันธ์ระหว่างการสื่อสาร หมายถึง การใช้กิริยาท่าทาง สายตา น้ำเสียงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างการสื่อสาร เช่น การยิ้มแย้มแจ่มใส การแสดงความดีใจที่ได้พบกัน

อวจนภาษามีผลในด้าน การสร้างความรู้สึกรู้สึกได้มากกว่าวจนภาษา การใช้อวจนภาษาจะโดยตั้งใจหรือไม่ตั้งใจก็ตาม ผู้ส่งสารและผู้รับสารจะต้องระมัดระวัง ถ้ารู้จักเลือกใช้อวจนภาษาเพื่อเสริมหรือเน้นหรือแทนวจนภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ จะช่วยให้การสื่อสารสัมฤทธิ์ผลมากขึ้น

เรื่องสำคัญที่เป็นพื้นฐานของชีวิต ซึ่งมีค่าอย่างยิ่งต่อพัฒนาการของเด็กทั้งเด็กปกติและเด็กปัญญาอ่อนคือ การที่เด็กมีโอกาสมีเพื่อนและสร้างมิตรภาพ หรือการมีปฏิสัมพันธ์กับ

บุคคลต่างๆ และการมีปฏิสัมพันธ์ช่วยให้บุคคลปัญญาอ่อนปรับตัวได้ดีขึ้น และสร้างเสริมพัฒนาการทางด้านภาษาได้เป็นอย่างดี รวมถึงพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคม ครอบครัวเป็นสถาบันทางสังคมหลักที่มีความใกล้ชิดกับบุคคลปัญญาอ่อนมากที่สุด ครอบครัวหรือพ่อแม่จึงเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญเป็นอย่างมากในการที่จะช่วยเตรียมความพร้อมหรือฝึกฝนทักษะต่างๆ ให้แก่บุคคลปัญญาอ่อน เพื่อให้บุคคลปัญญาอ่อนสามารถดำรงชีวิตและปรับตัวให้เข้ากับสังคมได้

Richard Elardo, Robert Bradley and Bettye M. Caldwell (1977) พบว่า สิ่งแวดล้อมในครอบครัวของเด็กมีความสัมพันธ์กับพัฒนาการด้านภาษา โดยเฉพาะปฏิสัมพันธ์ระหว่างแม่และลูก และที่สำคัญก็คือการช่วยเหลือและให้คำแนะนำต่างๆ ในการอยู่ร่วมกันในสังคม รวมทั้งการชักชวนบุตรปัญญาอ่อนเข้าร่วมกิจกรรมในครอบครัวหรือสังคม ซึ่ง Janet A. Norris & Paul R. Hoffman (1990) พบว่า การส่งเสริมด้านภาษากลายมาเป็นธรรมชาติและมีปฏิสัมพันธ์มากขึ้น ในลักษณะของการใช้ภาษา และสถานการณ์ในการติดต่อซึ่งเกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อมขณะเล่นทำกิจวัตรประจำวันและกิจกรรมที่สร้างขึ้น ซึ่งการเตรียมฝึกทักษะทางสังคมของบุคคลปัญญาอ่อนจะมีประสิทธิภาพมากน้อยเพียงใด ย่อมขึ้นอยู่กับปัจจัยสำคัญคือ สภาพแวดล้อมทางครอบครัวที่จะมีบทบาทอย่างมากในการช่วยส่งเสริมสนับสนุน ปลูกฝังทักษะต่างๆ ให้แก่บุคคลปัญญาอ่อน โดยเฉพาะในเรื่องของการมีปฏิสัมพันธ์ในครอบครัว อันประกอบไปด้วยภูมิหลังทางเศรษฐกิจสังคมของครอบครัว ความผูกพันรักใคร่ของพ่อแม่ที่มีต่อบุคคลปัญญาอ่อน ความห่วงใย การยอมรับ การชื่นชมในคุณค่า การดูแลเอาใจใส่ การสนับสนุนให้กำลังใจจากพ่อแม่ การให้คำปรึกษาแนะนำสิ่งต่างๆ เหล่านี้เป็นปัจจัยของสภาพแวดล้อมทาง ครอบครัวที่จะมีความแตกต่างกันในแต่ละ ครอบครัวในครอบครัวของบุคคลปัญญาอ่อน เนื่องจากบุคคลปัญญาอ่อนมีพัฒนาการทางร่างกายและจิตใจที่ล่าช้าหรือการพัฒนาที่ไม่เหมาะสมกับวัย จึงเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดสัมพันธภาพในครอบครัวทางลบได้ คือครอบครัวไม่เข้าใจในปัญหาความต้องการ ไม่ยอมรับในตัวบุคคลปัญญาอ่อน ทำให้บุคคลปัญญาอ่อนเกิดปัญหาการปรับตัวทางสังคมต่างๆ เช่น ในเรื่องของการช่วยเหลือตนเอง การทำกิจวัตรประจำวัน ทักษะทางสังคมต่างๆ เช่น ทักษะในการสร้างมนุษยสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ทักษะในการประกอบอาชีพ หรือการช่วยเหลือตนเองทางเศรษฐกิจได้ตามระดับความสามารถและเชาวน์ปัญญา

อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาทั้งหมดของวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ แสดงให้เห็นว่าความแตกต่างของการใช้ภาษาในการสื่อสารของเด็กปัญญาอ่อน นอกจากปัจจัยดังกล่าวไว้ในบทที่ 2 แล้ว ยังมีในเรื่องของ “ประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์” ที่เป็นปัจจัยสำคัญอีกปัจจัยหนึ่งทีก่อให้เกิดความแตกต่างอย่างชัดเจน รวมทั้งส่งผลให้เกิดความแตกต่างในเรื่องของความสามารถทางการเรียนอีกด้วย เมื่อใดก็ตามที่เด็กได้รับประสบการณ์วัจนปฏิสัมพันธ์ที่มีปริมาณมาก เด็กก็จะมีความสามารถในการใช้ภาษาในการสื่อสารได้ดี และมีระดับผลการเรียนที่ดีขึ้น รวมทั้งได้รับ

ทักษะทางสังคมอื่นๆ จากการถ่ายทอดจากบิดามารดาสู่นุตร หรือจากครูประจำชั้นผู้ศิษย์ได้เป็นอย่างดี

6.3 ข้อเสนอแนะ

- 1) ควรมีการศึกษาวิจัยในการหาตัวแปร ที่มีผลต่อความสามารถทางภาษาในเด็ก ปัญญาอ่อนเพิ่มเติม
- 2) ควรมีการศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างของระดับสติปัญญาต่างๆ และระดับอายุจริง



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กนกวรรณ บุรานนท์. 2544. ปั้นควานน้ำให้เป็นควา. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์สามสี.
- กมลวรรณ ภูวัฒนานนท์. 2536. การศึกษาเจตคติและสัมพันธภาพของมารดาที่มีต่อบุตร
ปัญญาอ่อน. วิทยานิพนธ์วิทยาศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาพยาบาลศาสตร์
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- กัลยา วาณิชย์บัญชา. 2544. หลักสถิติ. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.
- ขวัญตา จริยสถิตกุล. 2533. การเปรียบเทียบความสามารถในการใช้ภาษาและความคิด
สร้างสรรค์ในการเรียนวิชาภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้
วิธีการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษาและวิธีสอนตามคู่มือครู. วิทยานิพนธ์
การศึกษาพิเศษมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร.
- ชูชีพ อ่อนโลกสูง. 2527. จิตวิทยาเด็กปกติ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์การศาสนา.
- ฉลวย จตุกุล. 2544. แนวทางการปฏิบัติการจัดการและการปฏิบัติงานสังคมสงเคราะห์
จิตเวชสำหรับบุคคลปัญญาอ่อนในประเทศไทย. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ฉัษพร นกสกุล. 2545. การใช้หลักสูตรของครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติ
ปัญญาเรียนร่วมในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการประถมศึกษา กรุงเทพมหานคร.
วิทยานิพนธ์ครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย
สถาบันราชภัฏสวนดุสิต.
- ฐานิต อิศรเสนา. 2526. การเจริญเติบโตและการพัฒนาการของเด็กปกติ: ตำรากุมารเวช
ศาสตร์ เล่ม 1.
- เดชา เวศยาภรณ์. 2543. ความสัมพันธ์ระหว่างภาษาป้อนเข้ากับสัมฤทธิ์ผลของผู้เรียน
ในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาภาษา
ศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิพพาพร บัญชรเทวกุล. 2524. การผลิตและการใช้ไสตท์สน์วัสดุของครูในโรงเรียน
เด็กปัญญาอ่อน. วิทยานิพนธ์ครุศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาไสตท์สน์ศึกษา
บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นุชนาถ สุนทรพันธุ์ และพิมพ์พรรณ เทพสุเมธานนท์. 2533. การศึกษาพิเศษ.
กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

- เบญจวรรณ วรรณรัตน์. 2520. การเรียนรู้โครงสร้างทางภาษาของเด็กอายุระหว่าง 2-6 ปี. ปรินูญานิพนธ์การศึกษาพิเศษมหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พิษณุโลก.
- ประกฤติ พูลพัฒน์. 2534. ปัญญาอ่อนเรียนได้. กรุงเทพฯ ฯ : ภาควิชาการศึกษาพิเศษ วิทยาลัยครูสวนดุสิต.
- ประนอม ประเสริฐศรีศักดิ์. 2524. ผลของการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมการถามและตอบคำถามในชั้นเรียนของเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาจิตวิทยา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประพิมพ์พงศ์ พละพงศ์. 2544. การศึกษาความสามารถในการเข้าใจความหมายจากภาพสัญลักษณ์ของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนได้ ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 จากการสอนโดยใช้ชุดการสอนมีความหมายสัญลักษณ์. ปรินูญานิพนธ์การศึกษาพิเศษมหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พรสวรรค์ เย็นสุดใจ, นาวาอากาศตรี. 2542. ชุดการสอนวีดิทัศน์เรื่องอุบัติเหตุด้าน. ปรินูญานิพนธ์การศึกษาพิเศษมหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พิณทิพย์ ทวยเจริญ. 2539. ภาษาศาสตร์จิตวิทยา. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- พิศวาส พิระปกรณ์. 2532. ปัญหาพฤติกรรมในเด็กอายุ 3 ปี และปัจจัยที่เกี่ยวข้อง ชุมชนแฟลตดินแดง กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์วิทยาศาสตร์มหาบัณฑิต ภาควิชาสาธารณสุขศาสตร์ สาขอนามัยครอบครัว บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- พิสิษฐ์ ไตรรัตน์ผดุงผล. 2528. การแสดงความสามารถทางร่างกายของเด็กปัญญาอ่อนประเภทพอเรียนได้. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาพลศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มานพ ศรีมหาราช. “ปัญญาอ่อน”. วารสารโรงพยาบาลประสาทเชียงใหม่. ปีที่ 3 ฉบับที่ 2 (พ.ค.-ส.ค.2526).
- รัตนา ถิ่นนัยธร. 2531. การศึกษาการฟังเข้าใจภาษาไทยในเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้อ่อน ได้. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาความผิดปกติของการสื่อความหมาย บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.

- ลินดา ปั่นทอง. 2530. การฟังเข้าใจภาษาของเด็กไทยที่มีอายุระหว่าง 3 ปี ถึง 4 ปี 11 เดือน ในเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาความผิดปกติของการสื่อความหมาย. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- วรรณภา หารชุมพล. 2530. การฟังเข้าใจภาษาของเด็กไทยที่มีอายุระหว่าง 5 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือนในเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาความผิดปกติของการสื่อความหมาย. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- วิจิตร อุดมมุจลินท์. 2543. การศึกษาผลของการใช้กิจกรรมการเล่นที่มัลต่อการพัฒนาความรู้และความเข้าใจความหมายของคำศัพท์ในเด็กกลุ่มอาการดาวน์ระดับก่อนประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์การศึกษาพิเศษมหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- วิจิตรพณี เจริญขวัญ. 2523. การทดสอบทางจิตวิทยา. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สถิต วงสวรรค์. 2525. จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์บำรุงสาสน์.
- สมจิตร ชาญด้วยกิจ. 2523. การสงเคราะห์บุคคลปัญญาอ่อนในประเทศไทย : การศึกษาเทคนิคการให้บริการ. วิทยานิพนธ์สังคมสงเคราะห์ศาสตรมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สรบุษย์ รุ่งโรจน์สุวรรณ. 2543. ปริชานและหน้าที่กับการรู้ภาษา. ภาคนิพนธ์ของการศึกษาวิชาทฤษฎีการรู้ภาษา ภาคต้น ปีการศึกษา 2543, ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุจิตรา สุขเกษม. 2538. ผลของการจัดกิจกรรมศิลปะที่มีต่อความสามารถในการใช้กล้ามเนื้อมัดเล็กของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับปฐมวัย. วิทยานิพนธ์การศึกษาพิเศษมหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- สุจิตรา ศรีสุโร. 2542. การสร้างชุดการสอนวีดิทัศน์ เรื่องการส่งเสริมพัฒนาการเด็กดาวน์ซินโดรมอายุแรกเกิดถึง 1 ปี. วิทยานิพนธ์การศึกษาพิเศษมหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- สุภาพร ชินชัย. 2539. การศึกษาการฟังเข้าใจคำวิเศษณ์เปรียบเทียบขั้นกว่าและขั้นที่สุดของเด็กปัญญาอ่อน ระดับเรียนรู้ได้ที่มีอายุสมองในช่วง 3 ปี - 4 ปี 11 เดือน ในเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาความผิดปกติของการสื่อความหมาย บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุณีย์ ธีรดากร. 2523. จิตวิทยาพัฒนาการ. นนทบุรี : โรงพิมพ์สถานสงเคราะห์หญิง

ปากเกร็ด.

เสาวลักษณ์ เมืองแมน. 2542. ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะทางกลศาสตร์ของการ
หยุดกับการจัดผลัดในการสนทนาภาษาไทย. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตร์

มหาบัณฑิต ภาควิชาภาษาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศรียา นิยมธรรมและประภัสร์ นิยมธรรม. พัฒนาการทางภาษา. กรุงเทพฯ : [ม.ป.ท.],
[ม.ป.ป.].

ศรีเรือน แก้วกังวาล. 2519. จิตวิทยาฝ่ายภาษา. พิมพ์ครั้งที่ 1. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์
แพร์พิทยา อินเตอร์เนชันแนล.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. 2544. จิตวิทยาเด็กพิเศษ แนวคิดสมัยใหม่. กรุงเทพฯ : [ม.ป.ท.].

ศิริกุล อิศรานุรักษ์. 2534. พัฒนาการเด็กวัย 6 เดือน – 2 ปี ของชุมชนแห่งหนึ่งใน
จ.สระบุรี : รายงานการวิจัยเรื่องพัฒนาการเด็กและการส่งเสริมพัฒนาการเด็ก
และครอบครัวสนับสนุนโดยองค์การอนามัยโลก. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์องค์การ
สงเคราะห์ทหารผ่านศึก.

ศิริกุล อิศรานุรักษ์. 2534. ผลการส่งเสริมพัฒนาการเด็กโดยครอบครัวในเด็กที่มี
พัฒนาการช้าและพัฒนาการปกติ : รายงานการวิจัยเรื่องพัฒนาการเด็กและการ
ส่งเสริมพัฒนาการเด็กและครอบครัว สนับสนุนโดยองค์การอนามัยโลก.
กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์องค์การสงเคราะห์ทหารผ่านศึก.

ศิริพร ชัยรัมย์. 2544. การเปรียบเทียบความพร้อมในการอ่านและความคงทนในการจำ
ของเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนได้ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ระหว่างการเตรียม
ความพร้อมโดยใช้กิจกรรมเกมและแบบฝึก. วิทยานิพนธ์การศึกษาพิเศษ
มหาบัณฑิต ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสาน
มิตร.

ศูนย์สุขวิทยาจิต กระทรวงสาธารณสุข. 2530. อนุสารเรื่องเขาวนปัญญา. กรุงเทพฯ :
โรงพิมพ์ราชทัณฑ์.

อัญชลี หมั่นสังข์. 2528. ผลของการใช้การเสริมแรงด้วยเบี้ยอรรถกรต่อการสะกดคำ
ของเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้. วิทยานิพนธ์ครุศาสตร์มหาบัณฑิต
บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อรนุช ลิมตศิริ. 2542. การสอนเด็กพิเศษ. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัย
รามคำแหง.

อริยา ดีประเสริฐ. 2543. สุขภาพจิตและพฤติกรรมการดูแลเด็กปัญญาอ่อนของผู้ดูแล.
วิทยานิพนธ์ปริญญาพยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาสุขภาพจิตและ
พยาบาลจิตเวชศาสตร์. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล.

อารี เพชรสุด. 2529. จิตวิทยาพัฒนาการ. กรุงเทพฯ : [ม.ป.ท.].

อำพล สุอำพัน. 2528. “ปัญญาอ่อน” ใน กุมารเวชศาสตร์ เล่ม 1. สำหรับ จิตตินันท์ และเสาวนีย์ จำเดิม เผด็จศึก บรรณาธิการ. หน้า 553-556. กรุงเทพฯ : กรุงเทพเวชสาร.

อุบลรัตน์ เฟื่องสถิตย์. 2544. จิตวิทยาพัฒนาการ. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

ภาษาต่างประเทศ

Arthur A. Attwell, Ed.D. and D. Ann Clabby, B.M. 1971. The Retarded Child : Answers To Questions Parents Ask. California : Western Psychological Services.

Bartel, N.R., Bryen, D., & Keehn, S. 1973. Language comprehension in the moderately retarded child. *Exceptional Children*, 39, 375-382.

Bates, E. 2003. Natura e cultura nel linguaggio [On the nature and nurture of language]. (576 KB) In R. Levi-Montalcini, D. Baltimore, R. Dulbecco, & F. Jacob (Series Eds.) & E. Bizzi, P. Calissano, & V. Volterra (Vol. Eds.), *Frontiere della biologia [Frontiers of biology]. Il cervello di Homo sapiens [The brain of homo sapiens]*. Rome: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.p.A., pp. 241-265.

Bradbury, B. and Lunzer, E.A. 1972. “The Learning of Grammatical Inflexions in Normal and Subnormal Children.” *J Child Psychol Psychiat*. 13: 722-731.

Broen, W. E. and Coleman, J. C. 1972. Abnormal psychology and modern life. Glenview, Ill., Scott Foresman.

Buckley, S. J., Emslie, M., Haslegrave, G. & LePrevost, P. 1993. The development of Language and Reading Skill in Children with Down’s Syndrome. 2nd edition. Portsmouth: University of Portsmouth.

Bornstein M.H. 1985. “How infant and mother jointly contribute to developing cognitive competence in child proc.” *Natl Acad Sci U.S.A.* 82 : 7470-7473.

Bowlby J. 1969. Attachment and Loss. New York : Basic Book Inc.

Carrow, E. 1971. Test for Auditory Comprehension of Language. Boston, Mass.: Teaching Resources Corporation.

Carrow-Woolfolk, E. and Lynch, J.I. 1982. An Integrative Approach to Language

- Disorders in Children. New York : Grune & Stratton.
- Coggins, T. 1979. "Relational Meaning Encoded in the Two-word Utterance of Stage I. Down's Syndrome Children." J Speech Hear Res. 22 : 166-178.
- Condon, W.S. & Sander, L.W. 1974. Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition. Science 183: pp. 99-101.
- Drapo, P.J. 1989 "Mental Retardation." In Psychiatric-Mental Health Nursing : Adaptation and Growth. Pp. 575-602. 2nd ed. Edited by B.S. Johnson. Philadelphia : J.B. Lippincott Co.
- Duchan, J.F. and Erikson, J.G. 1976. "Normal and Retarded Children's Understanding of Semantic Relations in Different Verbal Contexts." J Speech Hear Res. 19 : 767-776.
- Eisenson & Ogilvie 1983 Communication Disorders in Children, ed. 5.
- Ekman, P., & O'Sullivan, M. 1991. Who can catch a liar? American Psychologist, 46(9), 913-20.
- Elardo R., Bradley R. and Caldwell B.M. 1977. A Longitudinal Study of The Relation of Infants Home Environments to Language Development Age Three. J Child Deve. 48 : 593-603
- Fryer. Douglas H, 1960. General Psychology. New York : Bames & Noble, Inc.
- Gordon, W.L. and Panagos, J.M. 1976. "Developmental Transformation Capacity of Children with Down's Syndrome." Perceptual-Motor Skills. 43: 973-976.
- Grossman, J. 1983. Classification in Mental Retardation. Washington : American Association on Mental Deficiency.
- Hallahan. P. and M. Kauffman. 1978. Exceptional Children : Introduction to Special Education. 5th ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall International.
- Hilard, Ernest R. 1965. Introduction to Psychology. 4th ed. New York : Harcourt Brace and World, Inc.
- Inhelder B. & Piaget, J. 1968. Mémoire et intelligence. Paris: Presses Universitaires de France.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E.M., & Bernstein, D.P. (1999). Childhood maltreatment increases risk for personality disorders during early adulthood. Archives of General Psychiatry, 56, 600-6.
- Jordan, T.E. 1972. The Mentally Retarded. Ohio : Charles E.Merrill Publishing Company.
- Kiernan, C., B. Reid, et al. 1987. Foundations of communication and language (FOCAL) : course manual. Manchester, UK, Manchester University Press.

- Lackner, J.R. 1968. "A Developmental Study of Language Behavior in Retarded Children." Neuropsychologia. 6: 301-320.
- Le Prevost, P.A., 1983. Using the Makaton vocabulary in early language training, Mental Handicap, 11 (1), 29-30.
- Luciano L'Abate and Leonard T. Curtis. 1975. Teaching The Exceptional Child. Philadelphia : W.B. Saunders Company.
- Macmillan, D.L. 1982. Mental Retardation in School and Society. 2nd ed. Boston : Little Brown.
- Metzle, M.N. 1980. "Teaching Parents A Strategy for Enhancing Infant Development." J Child Deve. 51: 583-586.
- Miller, M. G., M. B. Schorm, et al. 1979. Mental illness and the problem of boundaries. Washington, MIPI.
- Norris J.A. and Hoffman P.R. 1991. Language Interaction with Naturalistic Environments. J Lang Speech & Hear Serv in Sch. 21: 72-84.
- O' Donoghue, P.O. 1990. "Nursing care of the Child with Mental Retardation." In Nursing Care of Children and Families. pp.640-672. 2nd Edited by S.R. Mott, S.R. James and A.M. Spherha. Addison-Wesley : Redwood city, California.
- Ogland-Hand, Astin, M.C., S.M., Coleman, E.M., & Foy, D.S. 1995. Posttraumatic stress disorder and childhood abuse in battered women: comparisons with martially distressed women. Journal of Consulting and Clinical Psychology,63(2), 308-312.
- Otrakul A. 1981. "Evaluation of Home Environment of Two Year Old Children and its Influence on Their Development." J. Thai Psy Ass. 26: 71-82.
- Piaget, Jean. 1955. Growth of logical thinking (with Bärbel Inhelder), London: Routledge & Kegan Paul, 1958.
- Piaget, Jean. 1962. Commentary on Vygotsky's criticisms. New Ideas in Psychology, 13, 325-40.
- Piaget, Jean. 1975. Equilibration of cognitive structures, Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, Jean. 1977. Sociological studies. London: Routledge.
- Piaget, Jean. 1977. Studies in reflecting abstraction. Hove: Psychology Press.
- Piaget, Jean. 1977. Essay on necessity. Human Development, 29, 301-14.

- Robinson, N.M. and Robinson, H.B. 1976. The Mentally Retarded Child : A Psychological Approach. New York : McGraw-Hill.
- Rondal, J. A., Ghiotto, M., Bredart, S. & Bachelet, J. F. 1987. Age - relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length. Journal of Child Language. 14(3), 433-446.
- Rossenthal M.K. 1973. "Attachment and Mother-Child Interaction : Some Research Impasse and A Suggested Change in Orientation." J Child Psy & Psychia. 14 : 201
- Searle, J.R. 1969. Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Semmel, M.I., Barritt, L.S. and Bennett, S.W. 1970. "Performance of EMR and Nonretarded Children on a modifier Colze Task." Am J Ment Def. 74: 681-688.
- Semmel, M.I. and Dolly, D.G. 1971. "Comprehension and Imitation of Sentences by Down's Syndrome Children as a Function of Transformation Complexity." Am J Ment Def. 75: 739-745.
- Sheldon, Amy. 1978. Assumptions, Methods and Goals in Language Acquisition Research. Bloomington, Indiana University.
- Snow, C. E. 1977. Mothers' speech research: From input to interaction. In C.E.Snow & C.A.Ferguson (Eds.), Talking to children: Language input and acquisition. New York: Cambridge University Press.
- Spreen, O. 1965. "Language Function in Mental Retardation" Am J Ment Def. 70: 351-352.
- Stoper, A. E. & Cohen, M. M. 1986. Judgments of eye level in light and in darkness. Perception & Psychophysics, , 40:311-316.
- Stroman, F.D. 1989. Mental Retardation in Social Context. Boston : University Press of American.
- Thanavisuth, chayada. 1997. Phonetic and Pragmatic Characteristics of Infant Directed Speech in Thai : A Longitudinal Study. A Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in Linguistics, Department of Linguistics, Chulalongkorn University.
- Vanderveken, Daniel. 1990 Meaning and Speech Acts: vol. I & vol II, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1962. Thought and language. Edited and translated by

Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. Cambridge, MA, NY: MIT Press; John Wiley.

Wacht, M.A. 1986. "The Mentally Disabled Child." In Nursing Assessment and Strategies for the Family at Risk : High-Risk Parenting, pp. 172-183. 2nd ed. Edited by S.H. Johnson. Philadelphia : I.B. Lippincott Co.

Walker, M. 1987. The Makaton Vocabulary - Uses and effectiveness. Paper presented at the first International AFASIC Symposium of Specific Speech and Language Disorders in Children, University of Reading, England, 29th March – 3rd April, 1987.

Yoder, D. and Miller, J. 1972.. "What We May Have and What We Can Do : Input Toward a System." In Language Intervention with the Retarded. Edited by J. Mclean D. Yoder and R. Schiefelbusch. Baltimore: University Park Press.



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก

ความเป็นมาของแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาลับภาษาไทย

แบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาลับภาษาอังกฤษของ Carrow (1973) สร้างขึ้นเมื่อปี ค.ศ. 1965 เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการวัดความสามารถการฟังและเข้าใจภาษาในเด็กปกติ โดย Carrow นำไปใช้ทดลองกับกลุ่มเด็กอเมริกันซึ่งพูดภาษาอังกฤษเพียงภาษาเดียว มีอายุระหว่าง 2 ปี ถึง 6 ปี 6 เดือน จำนวน 40 คนในรัฐเท็กซัส สหรัฐอเมริกาในระหว่างปี ค.ศ. 1965-1966 หลังจากนั้นจึงนำผลการทดสอบมาพิจารณาในการปรับปรุงข้อบกพร่อง และมีการจัดเรียงลำดับข้อในแบบทดสอบใหม่เพื่อความเหมาะสม จากนั้นจึงได้นำเอาแบบทดสอบฉบับใหม่ไปทดสอบเด็กอายุ 2 ปี 10 เดือน ถึง 7 ปี 9 เดือน จำนวน 159 คน เป็นเด็กชาย 85 คน และเด็กหญิง 73 คน แบ่งเด็กออกเป็น 9 กลุ่ม กลุ่มละ 11-12 คน โดยมีเงื่อนไขว่าแต่ละกลุ่มมีช่วงอายุห่างกัน 6 เดือนและระดับสติปัญญาของเด็กทุกคนสูงกว่า 80 ไม่มีภาวะสูญเสียด้านการได้ยินและการพูด และมาจากครอบครัวที่ใช้ภาษาอังกฤษภาษาเดียว และนำผลทดสอบที่ได้มาคำนวณหาเกณฑ์อายุที่เด็กสามารถฟังและเข้าใจแบบทดสอบแต่ละข้อ โดยพิจารณาจากช่วงอายุน้อยที่สุดที่เด็กตอบถูกถึงร้อยละ 60 ของจำนวนเด็กทั้งหมดในช่วงอายุนั้น

ผลการศึกษาดังกล่าวได้ตีพิมพ์เผยแพร่ใน Journal of Speech and Hearing Disorders ในปี ค.ศ. 1968 ซึ่งได้รับความสนใจจากคณะผู้วิจัยของ Southwest Educational Development Laboratory ในรัฐเท็กซัส สหรัฐอเมริกา และได้ร่วมงานกับ Carrow เพื่อปรับปรุงแบบทดสอบให้สามารถนำไปใช้กับเด็กเป็นกลุ่มได้ รวมทั้งได้มีการแปลแบบทดสอบเป็นภาษาสเปนอีกด้วย แบบทดสอบที่ได้รับการปรับปรุงครั้งแรกสำเร็จในปี ค.ศ. 1969 และมีการปรับปรุงอีก 2 ครั้ง ในปี ค.ศ. 1970 และ 1971 ตามลำดับ

ในช่วงระหว่างปี ค.ศ. 1968-1972 ได้มีบุคคลกลุ่มต่างๆ ได้นำแบบทดสอบไปใช้ในการศึกษาการฟังเข้าใจภาษาในกลุ่มตัวอย่างต่างๆ ทำให้ได้ข้อมูลที่บ่งชี้ถึงความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่นของแบบทดสอบนี้ และได้นำข้อมูลดังกล่าวมาปรับปรุงแบบทดสอบการฟัง การเข้าใจภาษา อีกครั้ง เป็นแบบทดสอบฉบับสมบูรณ์และตีพิมพ์เผยแพร่เป็นครั้งที่ 4 ในปี ค.ศ. 1973 แบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาลับสมบูรณ์ของ Carrow นี้ นอกจากใช้ทดสอบผู้พัฒนาการด้านการฟังเข้าใจของเด็กปกติอายุ 3 ปีถึง 6 ปี 11 เดือน ยังสามารถนำมาใช้ทดสอบกับกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาสาเหตุต่างๆ เช่น เด็กที่มีความบกพร่องด้านการแปรเสียง, เด็กอะเพเซีย, เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน, เด็กปัญญาอ่อนระดับปานกลาง, และเด็กปัญญาอ่อนที่มีอายุสมองช่วง 3 ปี ถึง 7 ปี

แบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาของ Carrow (1968-1973) นี้ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์กันเป็นวงกว้าง เนื่องจากเป็นแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาของเด็กที่ครอบคลุมโครงสร้างทางภาษาทั้งคำศัพท์และหลักไวยากรณ์ที่คิดค้นขึ้น แต่อย่างไรก็ตาม แบบทดสอบนี้ยังมีข้อบกพร่องอยู่บางประการ โดย Siegal and Broen (1976 อ้างถึงใน Miller, 1979) กล่าวว่าแบบทดสอบนี้ไม่ได้วิเคราะห์ถึงความเข้าใจภาษาในเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะอย่างลึกซึ้ง แต่เป็นแบบทดสอบที่รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความเข้าใจไวยากรณ์ของเด็กในระดับพื้นฐานทั่วไปเท่านั้น เช่น การทดสอบคำบุพบท มีคำทดสอบเพียงแค่ 6 คำ ซึ่งเป็นจำนวนที่ค่อนข้างน้อย ส่วน Miller (1979) มองถึงเกณฑ์ทางไวยากรณ์ที่ Carrow นำมาใช้ในแบบทดสอบว่า ไม่ได้อธิบายไว้อย่างชัดเจนแต่ได้รับการพิจารณาและเห็นชอบว่าเหมาะสมจากผู้ทรงคุณวุฒิทางภาษาหลายๆ ท่านเท่านั้น รวมทั้งยังมีปัญหาด้านลักษณะทางไวยากรณ์บางอย่างที่ไม่สามารถหาภาพมาเป็นตัวแทนได้อย่างเหมาะสม เช่น การทดสอบคำสรรพนาม หรือคำที่ใช้เป็น คำถาม “Wh-Question” เป็นต้น และประโยคที่ใช้ทดสอบมีความยาวต่างกัน ทำให้เกิดปัญหาในการแปลผลคำตอบของเด็ก กล่าวคือ คำตอบของเด็กที่ได้จะผิดหรือถูกนั้น อาจเป็นผลมาจากความยาวหรือความซับซ้อนของประโยคที่นำมาทดสอบ แต่เมื่อใดก็ตามที่เด็กไม่ตอบสนองต่อคำสั่งที่ผู้ทดสอบพูดออกคำสั่งเพียงครั้งเดียวนั้น การให้คะแนนนั้นจะได้ 0 ซึ่งเป็นการประเมินความเข้าใจภาษาของเด็กต่ำ เพราะมักพบบ่อยๆ ว่าเด็กเล็กอายุประมาณ 1-3 ปีไม่สามารถตอบสนองต่อคำสั่งที่ผู้ทดสอบพูดออกคำสั่งเพียงครั้งเดียว จึงควรระวังเป็นอย่างยิ่งในการพิจารณาคำตอบของเด็ก

สำหรับการจัดเรียงลำดับข้อในแบบทดสอบตามโครงสร้างทางภาษา เช่น การเรียงคำบุพบททดสอบ 6 ข้อติดต่อกัน อาจทำให้เด็กสังเกตและเดาได้ ควรมีการแก้ไขปรับปรุงใหม่ โดยการเรียงลำดับข้อใหม่จะใช้วิธีการสุ่มตัวอย่าง และข้อสังเกตสุดท้ายที่ Miller ได้ให้ไว้ก็คือ การที่แบบทดสอบมี 3 ภาพใน 1 แผ่น ทำให้อัตราการเดามีสูงถึง 33% จึงไม่สามารถสรุปได้อย่างแน่ชัดว่าการที่เด็กชี้ภาพที่ถูกต่อนั้นเป็นความเข้าใจของเด็กเอง หรือเกิดจากการเดาที่ถูกต่อนั้น ซึ่งปัญหาเรื่องภาพในแบบทดสอบ Baird แนะนำว่า การเพิ่มจำนวนรูปภาพให้มากขึ้น จะสามารถลดอัตราการเดาให้น้อยลง แต่การเพิ่มรูปภาพนั้นจะ ต้องสัมพันธ์กับรูปภาพที่เป็นคำตอบที่ถูกต่อนั้น ซึ่งทำให้หารูปภาพที่เหมาะสมได้ยาก

อย่างไรก็ตาม Siegal and Broen (1976 อ้างใน Miller, 1979) และ Miller (1979) ต่างยอมรับว่าแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาของ Carrow (1973) เป็นแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาที่ดีและมีประโยชน์ฉบับหนึ่ง และเป็นแบบทดสอบที่ใช้เริ่มต้นในการประเมินความเข้าใจทางภาษา เพื่อวินิจฉัยปัญหาทางด้านสมรรถนะด้านความเข้าใจภาษาต่างๆ ไป หากเด็กคนใดที่ผ่านการทดสอบแล้วปรากฏผลว่ามีปัญหาด้านความเข้าใจภาษา จะต้องได้รับการประเมินปัญหาทางด้านภาษาเฉพาะด้านต่อไป เช่น การทดสอบด้านเนื้อหา ด้านความหมาย และด้านความยาวของประโยค เป็นต้น จะเห็นได้ว่า การที่จะทดสอบความเข้าใจภาษาทุกด้านอย่างลึกซึ้ง จะต้องใช้เวลาทดสอบนาน และจะทำ

ให้เด็กเกิดความเบื่อหน่ายในการทดสอบ ซึ่งจะทำให้ผลการทดสอบที่ได้เกิดการคลาดเคลื่อน แต่แบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาของ Carrow (1973) ใช้เวลาทดสอบเพียง 20 นาที ซึ่งเป็นเวลาที่เหมาะสม ไม่ก่อให้เกิดความเบื่อหน่ายต่อการทดสอบ

ความเชื่อมั่น (reliability) และความเที่ยงตรง (validity) ของแบบทดสอบมีความสำคัญมาก โดยเฉพาะในเรื่องของความเที่ยงตรงของแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษา สามารถพิจารณาได้จากคะแนนที่ได้จากการทดสอบ ซึ่งจะต้องได้คะแนนเพิ่มขึ้นตามระดับอายุที่เพิ่มขึ้น และได้ผลเช่นเดียวกันทุกครั้งที่ใช้แบบทดสอบนี้เพื่อประเมินผล พัฒนาการด้านการฟังเข้าใจภาษา มีการศึกษาที่แสดงให้เห็นถึงความเที่ยงตรงของแบบ ทดสอบการฟังเข้าใจภาษาทั้งฉบับภาษาอังกฤษและภาษาสเปน ซึ่ง Carrow (1971,1972) ได้ทำการศึกษาในกลุ่มเด็กเชื้อสายเม็กซิกัน-อเมริกัน ซึ่งภายในครอบครัวใช้ทั้งภาษาอังกฤษและภาษาสเปน และการศึกษาในเด็กอเมริกันผิวดำและผิวขาว โดย Jones (1972 อ้างถึงใน Carrow, 1973) ซึ่งผลการศึกษาที่ได้ทั้งสองเป็นไปในลักษณะเดียวกันคือ คะแนนที่ได้จากการทดสอบจะเพิ่มขึ้นเมื่ออายุของเด็กมากขึ้น นอกจากนั้นแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษานี้ยังสามารถบอกได้ว่า เด็กที่ได้รับการทดสอบนั้นมีความบกพร่องด้านการฟังเข้าใจภาษาร่วมด้วยหรือไม่ โดยสามารถแยกเด็กที่มีปัญหาด้านการฟังเข้าใจภาษาออกจาก เด็กที่ไม่มีปัญหาดังกล่าวได้ เช่น การศึกษาของ Marquardt and Saxman (1972) ที่ศึกษาในกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องด้านการแปรเสียง, การศึกษาในกลุ่มเด็ก อะเฟเซียของ Weiner (1972) และ Carrow (1973) และ Bartel, Bryen and Keehn (1973) ที่ศึกษาในเด็กปัญญาอ่อนระดับปานกลาง เป็นต้น นอกจากนี้ยังสามารถใช้แบบทดสอบนี้ เพื่อวัดความก้าวหน้าทางภาษาในเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาได้อีกด้วย ซึ่งผลการศึกษาในกลุ่มเด็กอะเฟเซียของ Weiner (1973) พบว่า เด็กมีการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้นในช่วงเวลา 1 ปี หลังจากการทดสอบครั้งแรก

การศึกษาในส่วนของค่าความเชื่อมั่นในแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษานั้น มีขึ้นครั้งแรกเมื่อปี ค.ศ. 1971 โดยคณะผู้วิจัยจาก Southwest Educational Development Laboratory ซึ่งทำการศึกษาทั้งแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาฉบับภาษาไทยและภาษาสเปน โดยทำการศึกษาในเด็กกลุ่มเชื้อสาย เม็กซิกัน-อเมริกันที่อาศัยอยู่ในเมือง Abilene และ San Diego รวมทั้งนักเรียนใน Texas และ St. Martin Parish, Louisiana จำนวน 51 คน เป็นเด็กผู้ชาย 28 คนและเด็กผู้หญิง 23 คน อายุเฉลี่ย 82.43 เดือน ใช้วิธีการทดสอบซ้ำภายใน 2 สัปดาห์เพื่อหาค่าความเชื่อมั่น โดยค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นของแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาด้วยวิธีทดสอบซ้ำ (Test-Retest Reliability) ฉบับภาษาอังกฤษเท่ากับ 0.94 และภาษาสเปนเท่ากับ 0.93 และจากการศึกษาของ Jones (1972 อ้างถึงใน Carrow, 1973) ในกลุ่มเด็กอเมริกันผิวดำและผิวขาวได้ใช้ Kuder-Richardson วัดค่าความคงที่ภายในของแบบทดสอบที่ใช้ในกลุ่มตัวอย่างนี้พบว่า มีค่าความเชื่อมั่น 0.77 ในแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาทั้งฉบับ สำหรับการศึกษากลุ่มเด็ก อะเฟเซียของ Weiner (1972) ซึ่งมีระยะห่างจากการทดสอบครั้งแรก 1 ปี ได้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (rank order

correlation) อันดับที่ทำกับ 0.79 ที่มีระดับความเชื่อมั่นร้อยละ 98 ส่วนการทดสอบซ้ำในเด็กที่มีความบกพร่องทางการแปรเสียงโดย Marquardt and Saxman (1972) ศึกษาความเข้าใจในเด็กที่มีความบกพร่องทางการแปรเสียง 5 คนและเด็กปกติ 5 คน โดยมีระยะเวลาห่างจากการทดสอบครั้งแรก 4 สัปดาห์ พบว่าค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์ของการทดสอบทั้งสองครั้งในเด็กทั้ง 10 คนนี้เท่ากับ 0.92 และ Davis (1977) ได้นำแบบทดสอบความเข้าใจภาษาฉบับสมบูรณ์ของ Carrow (1973) ไปหาค่าความเชื่อมั่นในเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 2 กลุ่ม โดยใช้วิธีการที่แตกต่างกัน ซึ่งกลุ่มที่ 1 เป็นเด็กที่เรียนด้วยการใช้ระบบการสื่อภาษาด้วยการพูด (oral-method) การทดสอบใช้วิธีการพูดแล้วให้เด็กชี้ภาพ ซึ่งต่างจากกลุ่มที่ 2 ซึ่งเป็นเด็กที่เรียนด้วยระบบการสื่อภาษาแบบรวม (Total Communication) ผู้ทดสอบใช้การพูดรวมกับการใช้ภาษามือ (signed) และเด็กทั้งสองกลุ่มจะได้รับการทดสอบ 2 ครั้ง โดยมีระยะห่างจากการทดสอบครั้งแรก 2 สัปดาห์ ซึ่งผลการศึกษาพบว่ามีความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.96 ในกลุ่มเด็กที่สื่อภาษาด้วยการพูด และ 0.90 ในเด็กกลุ่มสื่อภาษาระบบรวม

มีการศึกษาค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาของ Carrow (1973) ในปี ค.ศ. 1980 โดย Anderson, Hess and Richardson (อ้างในวรรณภา ทารชุมพล, 2530) ในกลุ่มเด็กปัญญาอ่อน จำนวน 44 คน มีอายุจริงอยู่ในช่วง 6 ปีถึง 15 ปี และมีอายุสมองอยู่ในช่วง 3 ปี ถึง 7 ปี เฉลี่ยอายุสมอง 5 ปี 5 เดือน ซึ่งวัดโดยใช้แบบทดสอบ Peabody Picture Vocabulary Test, Form A และเด็กทุกคนมีพัฒนาการด้านการพูดและภาษาล่าช้ากว่าปกติ โดยไม่มีการสูญเสียด้านการมองเห็น การได้ยิน หรือมีอาการชัก และมาจากครอบครัวที่พูดภาษาอังกฤษเพียงภาษาเดียว การทดสอบครั้งที่ 2 มีระยะห่างประมาณ 35-39 วันจากการทดสอบครั้งแรก กำหนดหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันของการทดสอบครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 ได้ค่าสัมประสิทธิ์ความคงที่ (stability coefficients) ของแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาทั้งฉบับเท่ากับ 0.91 ส่วนค่าสัมประสิทธิ์ความคงที่ของหมวดย่อย (subtest) ในกลุ่มของคำศัพท์และหน้าที่ของคำ, การสร้างคำ, ไวยากรณ์, และโครงสร้างประโยคมีค่าเท่ากับ 0.84, 0.48, 0.73, 0.51 ตามลำดับ ส่วนค่าคงที่ภายใน (internal consistency) โดยใช้ Kuder-Richardson (K-R 20) พบว่า ค่าคงที่ภายในของแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาทั้งฉบับจากการใช้แบบทดสอบครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 มีค่าเท่ากับ 0.87 และ 0.88 ตามลำดับ สำหรับค่าคงที่ภายในของหมวดย่อยจากการทดสอบครั้งที่ 1 มีค่าดังนี้ คำศัพท์และหน้าที่ของคำมีค่าเท่ากับ 0.81 การสร้างคำมีค่าเท่ากับ 0.36 ไวยากรณ์มีค่าเท่ากับ 0.70 และโครงสร้างทางประโยคมีค่าเท่ากับ 0.60 ส่วนค่าคงที่ภายในของหมวดย่อยจากการทดสอบครั้งที่ 2 ได้ค่าดังนี้ คำศัพท์และหน้าที่ของคำมีค่าเท่ากับ 0.80 การสร้างคำมีค่าเท่ากับ 0.12 ไวยากรณ์มีค่าเท่ากับ 0.77 โครงสร้างทางประโยคมีค่าเท่ากับ -0.06 จากการศึกษานี้ เห็นได้ว่า ค่าความคงที่และค่าสัมประสิทธิ์ความคงที่ของกลุ่มคำศัพท์และหน้าที่ของคำมีค่าต่ำมาก ผู้ทำการศึกษาให้ข้อคิดเห็นสรุปได้ดังนี้

ข้อทดสอบกลุ่มการสร้างคำ และกลุ่มโครงสร้างทางประโยคของแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาของ Carrow (1973) ไม่เหมาะสมในการวัดความสามารถการฟังเข้าใจภาษาในกลุ่มเด็กปัญญาอ่อน ทั้งนี้อาจมีสาเหตุจากกลุ่มการสร้างคำและกลุ่มโครงสร้างทางประโยคมีจำนวนข้อทดสอบน้อย และเด็กปัญญาอ่อนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีระดับการพัฒนาการทางภาษาแตกต่างกัน ทำให้ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบในกลุ่มสร้างคำ และกลุ่มโครงสร้างทางประโยคต่ำ อาจเป็นผลมาจาก มีการเรียนรู้กฎเกณฑ์ทางการสร้างคำและโครงสร้างทางประโยคในเด็กปัญญาอ่อนมีความล่าช้า (Newfield and Schlanger, 1968; Semmel and Dolly, 1971 อ้างจาก Anderson, Hess and Richardson, 1980) ส่วนกลุ่มคำศัพท์และหน้าที่ของคำ กับกลุ่มไวยากรณ์มีค่าสัมประสิทธิ์ความคงที่และค่าความคงที่ภายในอยู่ในระดับสูง แสดงว่ากลุ่มทั้ง 2 มีความเหมาะสมในการประเมินความสามารถในการฟังเข้าใจภาษาของเด็กปัญญาอ่อน แต่เมื่อพิจารณา ค่าสัมประสิทธิ์ความคงที่และค่าความคงที่ภายในของแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาทั้งฉบับ จะมีค่าอยู่ในระดับสูง ทำให้เป็นที่ยอมรับว่ามีความเหมาะสมที่จะนำแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาของ Carrow (1973) ไปใช้วัดความสามารถการฟังเข้าใจภาษาในกลุ่มเด็กปัญญาอ่อนระดับเรียนรู้ได้

แบบทดสอบความสามารถทางภาษาของเด็กไทย

เมื่อปี พ.ศ. 2530 ได้มีการศึกษาการฟังเข้าใจภาษาของเด็กไทยวัยก่อนเรียน โดยครอบคลุมลักษณะทางภาษาทั้งด้านคำศัพท์และไวยากรณ์โดยลินดา บั้นทอง (2530) และวรรณภา หารชุมพล (2530) ด้วยการค้นคว้าแบบทดสอบต่างๆ เพื่อใช้ประเมินความเข้าใจภาษาของเด็ก พบว่าแบบทดสอบการฟังเข้าใจภาษาลับสมบูรณ์ของ Carrow (1973) เป็นแบบทดสอบที่เหมาะสมที่สุดในการทดสอบการฟังเข้าใจภาษา ซึ่งสะดวก เข้าใจง่าย และใช้เวลาในการทดสอบไม่มากนัก แต่ในส่วนของรูปภาพและเนื้อหาไวยากรณ์ ควรจะต้องได้รับการดัดแปลงและเพิ่มเติมโครงสร้างทางไวยากรณ์ในภาษาไทย เพื่อให้สอดคล้องกับเด็กในช่วงอายุที่ทดสอบควรจะรู้และให้เหมาะสมกับสภาพสังคมและวัฒนธรรมของไทย คงไว้แต่ลักษณะทางภาษาที่คล้ายคลึงกับภาษาไทยเท่านั้น ส่วนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษที่ไม่มีใช้ในภาษาไทยก็ตัดออกไป แบบทดสอบที่ได้รับการดัดแปลงให้เหมาะสมกับการใช้ทดสอบการฟังเข้าใจภาษาไทยนั้น จึงมีภาพทดสอบที่คงตามต้นฉบับภาษาอังกฤษ 210 ภาพ เป็นภาพที่วาดใหม่ที่มีการเปลี่ยนแปลง 39 ภาพ และเป็นภาพที่วาดเพิ่มเติมตามลักษณะไวยากรณ์ภาษาไทยอีก 63 ภาพ รวมทั้งหมด 312 ภาพ

การบันทึกการทดสอบนั้นมีการแบ่งออกเป็น 2 ส่วน โดยส่วนแรกเป็นข้อมูลพื้นฐานของเด็ก ได้แก่ ชื่อ-สกุล วันเดือนปีเกิด ระดับการศึกษา สถานศึกษา วันที่ทำการศึกษา เวลาที่ใช้ และภาพรูปทรงเรขาคณิตสำหรับให้เด็กวาดตามแบบ เพื่อใช้ในการประเมินระดับสติปัญญาอย่าง

คร่าวๆ ก่อนทำการทดสอบ ส่วนที่สองเป็นการบันทึกคำตอบ ซึ่งแบ่งเป็น 2 ด้าน ด้านขวามือจะเป็นคำพูดที่ผู้ทดสอบพูดให้เด็กฟัง และด้านซ้ายมือเป็นคำตอบของเด็ก

แบบทดสอบที่ได้รับการดัดแปลงนี้ ได้นำไปใช้ในการทดสอบกับกลุ่มเด็กที่มีคุณสมบัติใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา เพื่อนำผลที่ได้มาปรับปรุงแบบทดสอบอีกครั้ง และหาค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ ซึ่งพบว่า การคำนวณค่าความคงที่ภายในของแบบทดสอบโดยคำนวณ Kuder-Richardson (K-R 20) ได้ผลดังนี้ ค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบกับกลุ่มเด็กอายุ 3 ปี ถึง 4 ปี 11 เดือนมีค่าเท่ากับ 0.63 ส่วนในกลุ่มเด็ก 5 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือนมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.66 หลังจากนั้นได้นำแบบทดสอบนี้ไปศึกษาความสามารถในการฟังเข้าใจภาษาในกลุ่มเด็กตัวอย่าง ซึ่งเป็นเด็กระดับอนุบาลในเขตกรุงเทพมหานคร ที่มีอายุระหว่าง 3 ปี ถึง 4 ปี 11 เดือน จำนวน 200 คน และช่วงอายุ 5 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือน จำนวน 200 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มอายุช่วงอายุละ 6 เดือนกลุ่มละ 50 คน และนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบของเด็กทุกคนในแต่ละกลุ่มที่ซึ่งรูปภาพแต่ละข้อได้อย่างถูกต้องมารวมกันแล้วเทียบเป็นเปอร์เซ็นต์ เพื่อกำหนดหากกลุ่มอายุที่น้อยที่สุดที่เด็กจำนวนตั้งแต่ร้อยละ 75 ขึ้นไปสามารถชี้ภาพได้อย่างถูกต้องในแต่ละข้อที่ทำการทดสอบ ผลการศึกษาความสามารถในการฟังเข้าใจภาษาทั้งด้านคำศัพท์ชนิดต่างๆ และหลักไวยากรณ์ที่มีใช้ในภาษาไทยในเด็กอายุระหว่าง 3 ปี ถึง 4 ปี 11 เดือน และอายุ 5 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือน ให้ผลการศึกษาที่สอดคล้องกันดังนี้ ความสามารถในการฟังเข้าใจ ภาษาในเด็กชายและเด็กหญิงไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และความสามารถในการฟังเข้าใจภาษาของเด็กอายุ 3 ปี ถึง 6 ปี 11 เดือน จะเพิ่มขึ้นตามระดับอายุที่เพิ่มขึ้น ส่วนด้านการฟังคำศัพท์ชนิดต่างๆนั้น เด็กสามารถที่จะเรียนรู้คำนามได้ดีที่สุด และเรียนรู้ได้ก่อนคำประเภทอื่นๆ อย่างไรก็ตาม เด็กสามารถฟังเข้าใจคำศัพท์แต่ละชนิดได้แตกต่างกันตามลักษณะขององค์ประกอบ เช่น ความหมายของคำศัพท์ที่ทำให้เข้าใจได้ง่ายหรือยาก การคุ้นเคยหรือได้ยินบ่อยๆของเด็กจะสามารถทำให้เข้าใจได้ค่อนข้างเร็ว ส่วนการฟังเข้าใจด้านหลักไวยากรณ์ เด็กจะสามารถฟังเข้าใจไวยากรณ์พื้นฐานได้ก่อนและความเข้าใจนั้นจะขึ้นอยู่กับความซับซ้อนและความยากง่ายของประโยค

การศึกษาแบบรายกรณี (Case Study)

การศึกษาแบบรายกรณี เป็นการศึกษาที่ช่วยให้หยั่งรู้ถึงเรื่องราวที่อยู่เบื้องลึกได้อย่างลึกซึ้งกว่าวิธีการศึกษาด้วยวิธีการอื่นๆ ซึ่งจัดว่าเป็นวิธีการศึกษานุคคลแบบสังเคราะห์ที่สมบูรณ์ที่สุด การศึกษาแบบรายกรณีนี้มีลักษณะที่กว้างขวางเพียงพอที่จะรวบรวมข้อเท็จจริงต่างๆ เกี่ยวกับบุคคล ทั้งยังสามารถบอกให้ผู้ที่เกี่ยวข้องอื่นๆ ทราบถึงบุคลิกลักษณะ และลักษณะเฉพาะตัวของบุคคลที่ทำการศึกษา

โดยสรุปแล้ว การศึกษาแบบรายกรณีนั้น เป็นการศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับบุคคลอย่างลึกซึ้ง และวิเคราะห์ถึงสาเหตุที่ทำให้บุคคลมีพฤติกรรมแปลกไปจากปกติว่า มีสาเหตุมาจากสิ่งใด รวมทั้งมีการแปลความหมายของพฤติกรรมนั้นๆ ว่ามีความสัมพันธ์กับปัญหาและการปรับตัวของบุคคลนั้นอย่างไร

สำหรับการศึกษาดังวิธีการนี้ ระยะเวลาที่เหมาะสมในการศึกษาแบบรายกรณี ไม่สามารถกำหนดแน่นอนได้ว่าจะใช้เวลาเท่าใด อาจใช้เวลา 1 ภาคเรียน หรือ 1 ปีการศึกษาหรือมากกว่าก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความยากง่ายของ “รายกรณี” (Case) ที่ทำการศึกษา อย่างไรก็ตามควรใช้เวลาอย่างน้อย 3 เดือนขึ้นไป เพื่อให้ผู้ทำการศึกษามีเวลารวบรวมข้อมูลได้อย่างกว้างขวาง และครอบคลุมเรื่องราวที่ผู้ศึกษาต้องการให้ได้มากที่สุด

ในการศึกษารายกรณี ผู้ทำการศึกษาจะต้องเริ่มต้นจากสถานการณ์ที่บุคคลมอง ตนเองและติดตามการนำของเขา และต้องสนใจในข้อมูลทุกชนิดโดยเฉพาะในเรื่องเจตคติ สัมพันธภาพ ยิ่งไปกว่านั้น ผู้ทำการศึกษาจะต้องรวบรวมคำพูดและเรื่องราวต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับเอาไว้มากที่สุด โดยอาจจะมาจากการสัมภาษณ์โดยตรงหรือจากอ้อมตัวประวัติ ซึ่งจะต้องรวมถึงคำพูดของบิดามารดาที่แสดงออกเกี่ยวกับรายกรณีนั้นๆ ด้วย และรวมถึงญาติพี่น้องที่มีความสัมพันธ์ระหว่างกันด้วย

ความมุ่งหมายของการศึกษาแบบรายกรณี

การศึกษาดังวิธีการนี้ ส่วนใหญ่เพื่อสืบหาสาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมหรือภาวะความผิดปกติต่างๆ ของบุคคล ทั้งนี้จะสามารถจัดการให้ความช่วยเหลือและแก้ไขได้อย่างถูกต้อง รวมทั้งยังหารูปแบบการพัฒนาการของบุคคลนั้นๆ ในด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคมและจิตใจ เพื่อที่จะให้อยู่ในสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ลำดับขั้นของการศึกษารายกรณี

ขั้นที่ 1. รวบรวมข้อมูลที่จำเป็นเกี่ยวกับตัวบุคคล (Collecting of the necessary data) ช่วยให้ผู้รู้จักบุคคลที่ต้องการจะศึกษา ตลอดจนทราบภาวะความเป็นไปในปัจจุบันของบุคคลที่ต้องการศึกษาอีกด้วย

ขั้นที่ 2. วิเคราะห์ข้อมูล (Analysis) เป็นการนำข้อมูลที่ได้รวบรวมจากขั้นตอนแรกมาวิเคราะห์ เพื่อหาข้อเท็จจริงต่างๆ และมีการจำแนกออกเป็นด้านๆ เพื่อสะดวกในการตีความหมายข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลนั้น

ขั้นที่ 3. ตรวจวินิจฉัยปัญหา (Diagnosis) เป็นการนำเอาผลการวิเคราะห์ในขั้นตอนที่สอง มาเป็นพื้นฐานในการพิจารณา เพื่อวินิจฉัยว่าสิ่งใดจะเป็นสาเหตุของปัญหา การวินิจฉัยในขั้นตอนนี้ไม่ใช่ข้อมูลของปัญหา แต่เป็นเพียงพื้นฐานในการสังเคราะห์ในขั้นต่อไป

ขั้นที่ 4. สังเคราะห์ข้อมูลและรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติม (Synthesis) หลังจากขั้นตอนที่สาม จะต้องศึกษาข้อเท็จจริงที่เกี่ยวกับปัญหานั้นเพิ่มเติม ด้วยวิธีการต่างๆ เช่น การสัมภาษณ์ การสังเกต การทดสอบ เป็นต้น แล้วนำสิ่งที่ได้เก็บรวบรวมเพิ่มเติมนี้มาสังเคราะห์ร่วมกับสิ่งที่ได้สังเคราะห์ไว้แล้วในเบื้องต้น ทำให้สามารถมองเห็นความสัมพันธ์ของข้อมูลจนเกิดเป็นภาพรวมของบุคคลที่ต้องการศึกษา

ขั้นที่ 5. ให้ความช่วยเหลือ (Treatment) เมื่อได้สังเคราะห์อย่างละเอียดแล้ว ก็สามารถหาวิธีการต่างๆ ที่จะนำมาในการช่วยเหลือและแก้ไขปัญหานั้นแล้วดำเนินการช่วยเหลืออย่างจริงจัง

ขั้นที่ 6. ติดตามผล (Follow-up) เมื่อผ่านขั้นตอนที่ห้าแล้ว สิ่งที่จะต้องไม่ได้ก็คือ การติดตามผล เพื่อให้รู้ว่าประสบความสำเร็จมาน้อยเพียงใด หรือมีข้อบกพร่องที่ควรแก้ไขปรับปรุงอย่างไรบ้าง และต้องให้ความช่วยเหลือเพิ่มเติมหรือไม่ เพื่อที่จะได้ดำเนินการต่อไปได้อย่างเหมาะสม

แหล่งข้อมูลในการศึกษาแบบรายกรณี

การรวบรวมข้อมูลเพื่อทำการศึกษาแบบรายกรณี มีแหล่งข้อมูลพื้นฐานที่สำคัญและแหล่งข้อมูลอื่นๆ ที่ผู้ทำการศึกษามีจำเป็นต้องให้ความสนใจ ดังนี้

1. ระเบียบโรงเรียน ซึ่งจะมีที่อยู่ วันเดือนปีเกิด ชื่อบิดามารดา อาชีพ เชื้อชาติและสัญชาติของครอบครัว และรายวิชาต่างๆ รวมถึงคะแนนที่ได้ในแต่ละรายวิชา
2. การสัมภาษณ์บุคคลที่จะต้องศึกษา รวมถึงเรื่องราวต่างๆ ที่ได้จากการติดต่อระหว่างครูกับเด็ก และการพูดคุยในแต่ละวัน
3. การสัมภาษณ์บิดามารดา ครูและบุคคลอื่นๆ ที่รู้จักเด็ก
4. การสังเกตและการสัมภาษณ์ที่บ้าน โดยการเยี่ยมบ้าน
5. การสังเกตเด็กที่โรงเรียน เช่น ในห้องเรียน ในสนามเด็กเล่น บนถนน ในสังคมและสถานการณ์อื่นๆ ของโรงเรียน
6. ผลการทดสอบต่างๆ เช่น สถิติปัญญา ความถนัด ความสนใจ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
7. ผลการทำสังคมมิติ
8. ระเบียบสะสมจากโรงเรียนเดิม
9. อัตชีวประวัติ
10. ตารางงานประจำวันของเด็ก

11. แบบสอบถามซึ่งเด็กตอบคำถามด้วยตนเอง

การรวบรวมข้อมูลหรือรายละเอียดเกี่ยวกับเด็ก ควรพยายามรวบรวมข้อมูลจากแหล่งต่างๆ ให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ข้อมูลที่รวบรวมได้กว้างขวางมากเท่าใด ก็จะสามารถวินิจฉัยปัญหาของบุคคลนั้นได้ถูกต้องมากยิ่งขึ้น

ขอบข่ายของข้อมูลที่ควรเก็บรวบรวม

ในการศึกษาแบบรายกรณี ไม่มีข้อกำหนดตายตัวข้อมูลกว้างขวางเท่าใดถึงจะพอ แต่มีข้อเสนอแนะอยู่ว่าควรจะให้ละเอียดมากพอ ที่ช่วยให้เข้าใจบุคคลนั้นได้เป็นอย่างดี และถ้าเป็นไปได้ควรจะได้ศึกษาให้ครอบคลุมหัวข้อต่อไปนี้ แต่ไม่ได้หมายความว่า ในการศึกษารายกรณีแต่ละครั้งจะต้องทำการศึกษาและเขียนรายงานแบบเดี๋ยวนั้นไป ขอบเขตของข้อมูลที่จะได้รวบรวมเอาไว้สามารถจำแนกเป็นหัวข้อได้ดังนี้

1. เรื่องราวเกี่ยวกับปัญหาที่บุคคลนั้นกำลังประสบอยู่ในปัจจุบัน ปัญหานั้นอาจจะค้นพบด้วยตัวเอง
2. ภูมิหลังเกี่ยวกับบุคลิกลักษณะของบุคคลภายในครอบครัว หรืออาจจะประวัติครอบครัว
3. บ้านและสิ่งแวดล้อมเกี่ยวกับเพื่อนบ้าน องค์กรประกอบต่างๆ เกี่ยวกับบ้านและสิ่งแวดล้อมสิ่งแวดล้อมเกี่ยวกับบ้านเพื่อนบ้าน
4. พัฒนาการในวัยเด็ก ประวัติในวัยเด็กของแต่ละคน
5. ผลสัมฤทธิ์ด้านวิชาการ ซึ่งครอบคลุมไปถึงคะแนนที่ได้ ความสนใจ ความล้มเหลวระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษาแต่ละชั้น การย้ายที่เรียน
6. สุขภาพร่างกาย
7. พัฒนาการทางเพศ
8. พฤติกรรมทางสังคมและความสนใจ
9. ศาสนาและการปรับตัวทางอารมณ์
10. เป้าหมายและจุดมุ่งหมายของชีวิต
11. ความสนใจเกี่ยวอาชีพและประสบการณ์
12. สิ่งอำนวยความสะดวกที่สามารถจัดหาได้เพื่อการช่วยเหลือ

ข้อจำกัดของการศึกษาแบบรายกรณี

ข้อจำกัดของการศึกษาแบบรายกรณีนี้ ขึ้นอยู่กับข้อจำกัดของบุคคลที่ทำการศึกษารายกรณี นั่นคือ บุคคลที่ทำการศึกษารายกรณีจะต้องเป็นบุคคลที่มีวุฒิภาวะ ซึ่งไม่ได้หมายความว่ามีความรู้มาก แต่หมายถึงความสามารถในการปรับตัวในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม และข้อจำกัด

อีกข้อหนึ่งที่สำคัญก็คือ ความสามารถในการเก็บข้อมูลและแปลความหมายของข้อมูล ซึ่งผู้ทำการศึกษาจำเป็นต้องให้ความระมัดระวังเป็นอย่างมาก และปราศจากอคติต่อรายกรณีที่ทำการศึกษา

อุปกรณ์ที่ใช้ในการเก็บข้อมูลแบบรายกรณี สามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ

- เทคนิคและอุปกรณ์ที่ไม่ใช่แบบทดสอบ (Non-Test Techniques) เช่น การสังเกต ระเบียบพฤติกรรม การสัมภาษณ์ แบบสอบถาม การเยี่ยมบ้าน และระเบียบสะสม เป็นต้น
- เทคนิคและอุปกรณ์ที่เป็นแบบทดสอบ (Test Techniques) เช่น แบบทดสอบสติปัญญา แบบทดสอบความถนัด แบบทดสอบสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน เป็นต้น

กลวิธีการศึกษาและการเก็บรวบรวมข้อมูลแบบรายกรณีที่มีความเก่าแก่และใช้มากที่สุด ก็คือ การสังเกต (Observation) ไม่ว่าจะเป็นการสังเกตอย่างผิวเผินหรืออย่างพินิจพิจารณา ซึ่งสามารถทำให้ผู้ทำการศึกษาสามารถตัดสินใจได้ในระดับหนึ่ง โดยการเฝ้าดูการแสดงออกทางพฤติกรรมของบุคคลหนึ่งในลักษณะที่เป็นจริงตามธรรมชาติ และไม่มี การควบคุมสถานการณ์หรือสร้างสถานการณ์แต่อย่างใด เพียงแค่เฝ้าดูพฤติกรรมที่เกิดขึ้นและจดจำหรือบันทึกไว้เท่านั้น ผู้ทำการศึกษาจะไม่เข้าไปยุ่งเกี่ยวกับการแสดงออกพฤติกรรมเลย ซึ่งกลวิธีนี้ไม่ต้องเตรียมอะไรมากมาย ใช้ได้กับเด็กทุกเพศ ทุกวัย

การสังเกตสามารถแบ่งออกเป็นสองลักษณะ คือ การสังเกตแบบไม่มีการจดบันทึกไว้ และแบบมีการจดบันทึก โดยส่วนใหญ่แล้วในการสังเกตมักจะมีการบันทึก เพื่อรวบรวมเป็นข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลนั้นๆ ซึ่งรูปแบบการบันทึกจะเป็นไปตามแบบแผนหรือระเบียบพฤติกรรมที่มีการจัดทำเอาไว้

สำหรับระเบียบพฤติกรรม (Anecdotal Record) เป็นระเบียบที่ใช้บันทึกผลการสังเกตซึ่งเป็นการบรรยายอย่างตรงไปตรงมาเกี่ยวกับพฤติกรรม การจดบันทึกแต่ละครั้ง คล้ายกับการถ่ายภาพ การกระทำในสถานการณ์หนึ่งๆ แต่เป็นการถ่ายภาพด้วยถ้อยคำ ในการเขียนบันทึกลงระเบียบนั้นนั้น ไม่อาจกำหนดได้ว่าควรจะเขียนกี่ครั้ง แต่วิธีที่ดีที่สุดคือ ลงบันทึกทุกครั้งที่มีเหตุการณ์เกิดขึ้น

การสัมภาษณ์ (Interview) เป็นกลวิธีอีกชนิดหนึ่งที่ใช้ได้ผลในการศึกษาและเก็บ ข้อมูลแบบรายกรณี บางครั้งการตอบปากเปล่าเป็นการให้ข้อมูลที่ง่ายกว่าการเขียนหรือ ทำแบบสอบถาม และในการสัมภาษณ์นั้น ผู้ทำการศึกษาจำเป็นต้องทำการสังเกตควบคู่ไปด้วยในเรื่องของสีหน้า ท่าทาง ว่าคำตอบนั้นมาจากความเป็นจริงหรือไม่ หรือเชื่อถือได้มากน้อยเพียงใด ซึ่งแบบสอบถามไม่สามารถที่จะให้คำตอบได้ และต้องบันทึกผลหลังการสัมภาษณ์ทันทีหลังจากการสัมภาษณ์ สิ้นสุดลง

การรวบรวมข้อมูลแบบรายกรณี จำเป็นที่จะต้องมีการรู้จักบุคคลให้มากที่สุด หากมีการเก็บข้อมูลของเด็กภายในโรงเรียนเพียงอย่างเดียว ไม่ได้ช่วยให้ผู้ทำการศึกษาเข้าใจได้อย่างถูกต้อง เพราะพฤติกรรมต่างๆ ที่เด็กแสดงออกอาจจะมีสาเหตุจากที่บ้านได้ ดังนั้นกลวิธีอีกอย่างหนึ่งที่ควรกระทำคือ การเก็บข้อมูลจากที่บ้าน (Home-Visit) ซึ่งจะได้พบปะกับบิดามารดาหรือผู้ปกครองที่บ้าน เพื่อสร้างความคุ้นเคยและสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน รวมถึงทำให้ผู้ทำการศึกษาได้เห็นสภาพแวดล้อมที่บ้าน ได้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างครอบครัว และได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนความรู้และความคิดเห็นต่างๆ อีกด้วย



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ข

ไวยากรณ์ทางภาษาที่ใช้ทดสอบ

1. คำศัพท์ชนิดต่างๆ (71 ข้อ)	ข้อที่	จำนวนข้อ
คำนาม	1-20	20
คำกริยา	22-28, 30-31	9
คำสรรพนาม	21, 29, 32-54, 68	26
คำบุพบท	70-71	2
คำลักษณนาม	60-67	8
คำสันธาน	69	1
2. หลักไวยากรณ์ในภาษา (29 ข้อ)		
กาล	72-77	6
ประโยคคำสั่ง	90-91	2
ประโยคปฏิเสธ	87-89, 97	4
ประโยคคำถาม	82-86	5
ประโยคกรรตุวาจกและกรรมวาจก	78-81	4
ประโยคกรรมตรง-กรรมรอง	96	1
ประโยคเชิงซ้อน	92-95, 98-100	7

ภาคผนวก ค

แบบก่อนการทดสอบการฟังเข้าใจภาษา

ชื่อ _____ วันที่ _____

วันเดือนปีเกิด _____ เพศ _____

ระดับเขาวนปัญญา _____

คะแนนที่ได้ _____

เวลาที่ทดสอบ _____

ผู้ทดสอบ _____

คำสั่ง “ครูจะให้คูรูป ให้ตั้งใจฟัง แล้วชี้รูปให้ตรงกับที่พูด”

ทดสอบรูปทรงเรขาคณิต

อายุที่ได้

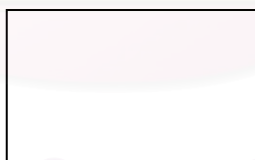
3 ปี



3 ปี 6 เดือน, 4 ปี



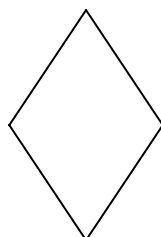
4 ปี 6 เดือน



5 ปี



6 ปี



ภาคผนวก ง

แบบบันทึกคำตอบ

ข้อ	คำตอบของเด็ก	เฉลย	คำสั่ง	ระดับอายุที่เด็กจำนวน 75 % ทำผ่าน	
				เด็กปกติ	เด็กปัญญาอ่อน
1.	2	จักรยาน	3/0	3/0
2.	2	นก	3/0	3/0
3.	1	เด็กผู้หญิง	3/0	3/0
4.	3	แมว	3/0	3/0
5.	1	มือ	3/0	3/0
6.	2	ทุ่งนา	3/0	4/6
7.	3	สุนัข	3/0	3/0
8.	1	ผู้ชาย	3/0	4/6
9.	3	สี	4/0	3/0
10.	3	เครื่องดนตรี	3/0	3/0
11.	2	ผลไม้	3/0	4/0
12.	3	สีดำ	3/0	3/6
13.	1	สีแดง	3/0	3/6
14.	1	สีเหลือง	3/0	3/6
15.	2	นักกีฬา	3/0	3/0
16.	1	นักดนตรี	3/0	3/6
17.	1	ชวานา	3/0	4/0
18.	3	ช่างทาสี	5/0	5/6
19.	1	สอง	4/0	5/6
20.	3	สี	5/0	6/6
21.	2	ตัวที่สอง	5/0	5/6
22.	2	ยกขึ้น	3/0	3/0
23.	1	วัง	3/0	3/0
24.	2	กำลังดี	3/0	3/0
25.	3	กระโดด	3/0	3/0
26.	3	กินข้าว	3/0	4/6
27.	1	ให้	3/6	3/6
28.	3	เดินไป	6/6*	6/6*
29.	3	ดีใจ	4/0	4/0
30.	1	รับบอล	5/0	6/0
31.	2	เดินมา	6/0	6/6

ระดับอายุที่เด็กจำนวน 75 % ทำ

ข้อ	คำตอบของเด็ก	เฉลย	ผ่าน		
			คำสั่ง	เด็กปกติ	เด็กปัญญาอ่อน
32.	2	สูง	3/0	3/0
33.	2	ใหญ่	3/0	3/0
34.	3	เล็ก	3/0	3/0
35.	1	นุ่ม	4/6	6/0
36.	1	เร็ว	5/0	6/6*
37.	1	ร้อน	3/6	4/6
38.	2	เปิด	3/0	3/0
39.	3	หวาน	4/0	5/0
40.	1	เย็น	4/0	4/0
41.	3	ชี้ของสองสิ่งเหมือนกัน	4/0	6/6
42.	1	ชี้ของสองสิ่งต่างกัน	5/6	6/6
43.	1	แก้ข้อหลายตัว	4/6	4/6
44.	2	คู่หนึ่ง	6/6*	6/6*
45.	1	ครึ่งลูก	5/0	5/6
46.	3	มาก	4/6	5/6
47.	3	มากกว่า	3/6	3/6
48.	2	เล็กกว่า	3/0	3/0
49.	1	สูงกว่า	3/0	3/0
50.	2	อ้วนที่สุด	3/0	3/0
51.	3	น้อยกว่า	4/0	4/6
52.	1	เตี้ยกว่า	3/6	3/6
53.	3	ง่าย	5/6	6/6*
54.	1	อย่างนุ่มนวล	6/6*	6/6*
55.	2	หนึ่งแท่ง	3/0	3/0
56.	1	หนึ่งคัน	3/0	3/6
57.	3	หนึ่งตัว	6/0	6/0
58.	2	หนึ่งฝูง	4/0	5/6
59.	1	หนึ่งเชือก	6/6*	6/6*
60.	2	ในกล่อง	3/0	3/6
61.	1	บนโต๊ะ	4/6	5/6
62.	3	ใต้โต๊ะ	4/0	5/6
63.	2	ชี้รถที่อยู่ตรงกลาง	4/0	6/6*
64.	2	หม้อยู่ข้างหลังตู้	3/0	4/0

65. 1 หมานั่งอยู่ข้างหน้ารถ 6/6 6/6*

ระดับอายุที่เด็กจำนวน 75 % ทำผ่าน

ข้อ	คำตอบของเด็ก	เฉลย	คำสั่ง	เด็กปกติ	เด็กปัญญาอ่อน
66.	1	เด็กอยู่ข้างรถ	3/6	3/6
67.	2	แมวนั่งอยู่ระหว่างรถ	5/6	6/6*
68.	1	นี่คือรูปดาว ชีววดทางซ้าย	6/6*	6/6*
69.	1	แมวนั่งแต่หมาวิ่ง	5/0	6/0
70.	2	เรากินขนม	4/6	5/6
71.	2	ผมกินข้าว	4/0	4/6
72.	2	ผู้หญิงกำลังกระโดด	3/0	3/0
73.	1	วัวกำลังกินหญ้า	3/0	4/0
74.	3	เขาทาสีบ้านเสร็จแล้ว	5/0	5/6
75.	3	สิงโตกินอิมแล้ว	5/6	6/0
76.	2	ปลากำลังจะกินเหยื่อ	6/0	6/6*
77.	1	เขากำลังจะตัดต้นไม้	6/6*	6/6*
78.	1	เด็กผู้ชายผลักเด็กผู้หญิง	4/0	5/0
79.	2	รถยนต์ชนรถไฟ	6/6*	6/6*
80.	1	ม้าถูกผู้ชายอุ้ม	4/0	4/0
81.	1	เด็กถูกหมาไล่	4/0	4/0
82.	1	ถ้าฝนตกจะทำอย่างไร	3/0	3/0
83.	3	ใครอยู่ข้างโต๊ะ	3/0	3/0
84.	1	ทำไมเด็กถึงร้องไห้	4/0	4/6
85.	3	อะไรที่กินได้	4/6	5/0
86.	2	เราเข้านอนเมื่อไหร่	5/0	5/6
87.	1	เด็กที่ไม่ได้วิ่ง	4/6	5/0
88.	2	ไม่ใช่สีดำ	3/6	4/6
89.	3	ทั้งเด็กหญิงเด็กชายที่ ไม่ได้กระโดด	4/6	6/0
90.	1	ไป	4/0	4/6
91.	2	อย่าข้าม	6/0	6/6*
92.	2	ชี้แมวที่ไม่มีตา	3/0	3/0
93.	3	ชี้รถยนต์ที่อยู่บนถนน	5/0	5/6
94.	3	ลูกบอลลูกใหญ่สีฟ้า	3/6	4/6
95.	3	รถคันเล็กสีแดง	3/6	4/0
96.	1	เธอให้เด็กหญิงดูรูป เด็กชาย	3/0	3/0

ข้อ	คำตอบของเด็ก	เฉลย	คำสั่ง	ระดับอายุที่เด็กจำนวน 75 % ทำผ่าน	
				เด็กปกติ	เด็กปัญญาอ่อน
97.	1	คนที่ไม่ได้ว่ายน้ำ	3/6	5/0
98.	2	ชื้อรูปที่ไม่ใช่ทั้งลูกบอล หรือโต๊ะ	5/6	6/6
99.	2	ถ้าหนูเป็นครูชื้อรูปหมา ถ้าไม่ใช่ชื้อรูปหมี	6/6*	6/6*
100.	1	ดูรูปที่สามแล้วชื้อลูกของมัน	6/6*	6/6*

* หมายถึง เด็กวัยดังกล่าวทำได้ไม่ถึงเกณฑ์

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นายนรพล อิ่มบริบูรณ์ เกิดเมื่อวันที่ 25 กันยายน 2521 สำเร็จการศึกษาปริญญาตรี
สังคมสงเคราะห์ศาสตรบัณฑิต คณะสังคมสงเคราะห์ศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ในปี
การศึกษา 2542 และเข้าศึกษาต่อในหลักสูตรอักษรศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ใน
ปีการศึกษา 2543



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย